

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação
Viviane Carvalho Fernandes

**ENSINAR, FORMATAR E MOLDAR: PRÁTICAS DE UM CURRÍCULO
GENERIFICADO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Diamantina
2016

Viviane Carvalho Fernandes

**ENSINAR, FORMATAR E MOLDAR: PRÁTICAS DE UM CURRÍCULO
GENERIFICADO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vândiner Ribeiro

Diamantina
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

F391e

Fernandes, Viviane Carvalho

Ensinar, formatar e moldar: práticas de um currículo generificado de uma escola do ensino fundamental / Viviane Carvalho Fernandes. – Diamantina, 2017.

87 p. : il.

Orientador: Vândiner Ribeiro

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2016.

1. Currículo. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Discurso.
5. Heteronormatividade. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 372

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Viviane Carvalho Fernandes

**ENSINAR, FORMATAR E MOLDAR: PRÁTICAS DE UM CURRÍCULO
GENERIFICADO DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vândiner Ribeiro

Data de aprovação: 27/10/2016



Prof.^a Dr.^a IVANA ALICE TEIXEIRA FONSECA - UFVJM



Prof.^a Dr.^a MARIA NAILDE MARTINS RAMALHO - UFVJM



Prof.^a Dr.^a VÂNDINER RIBEIRO - UFVJM

Diamantina
2016

Aos meus pais e esposo pelo amor incondicional,
carinho e dedicação.
Aos amigos pela compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé.

A todas/os da minha família, em especial minha mãe Marizete e meu pai José Martins, que, mesmo sem compreender o porquê de tanto estudo, amparou-me em momentos difíceis.

Ao meu amado Edmilson, que esteve sempre ao meu lado, amparou meus choros e minhas angústias.

À minha orientadora Vândiner Ribeiro, pelos momentos de aprendizagem, por ter confiado e acreditado que juntas chegaríamos ao “fim”.

À professora Maria Nailde que me acompanhou nas bancas dos seminários e posteriormente na banca da qualificação, sempre apontando outras saídas.

À professora Ivana Alice que muito contribuiu com o texto Força masculina e fragilidade feminina: o currículo dos sexos nas aulas de educação física, com seu olhar de educadora física.

À minha ex-professora e amiga Kyrleys Vasconcelos, que me ouviu, incentivou, disponibilizou sua casa... Aos vinhos e “alongamentos” e amizade sincera e verdadeira, que me ensinou que “amiga é alguém com quem a gente pode ser exatamente quem a gente é”.

Às/aos muitas/os amigas/os de mestrado, em especial: a Cris, pelas lutas, viagens, acolhida, leituras, etc. Milton, que mesmo o mundo desabando, sempre tinha uma palavra de esperança, pelos sorrisos em tempos de desespero, as metáforas, ao musical ainda não realizado – Milton, você é o cara! Silvana e Anailde, que mesmo recém-chegadas, sempre davam dicas valiosas. Por fim, você, Maraísa, com jeitinho tímido, de boa moça, mas que passava em seu olhar a frase: “Seja forte, você vai conseguir!”. Muito obrigada! E mesmo não estando no grupo (whatsapp), a, você, Vândiner, mentora desse grupo.

Ao grupo Parças, Aline, Cristhiane, Greyd, João, Josué, Priscila e Salvador, vocês foram parças de verdade, amigas/os para toda vida. Mas não poderia deixar de agradecer em especial

a Greyd, sem palavras, eu: “solto a voz nas estradas, já não quero parar, meu caminho é de pedra, como posso sonhar, sonho feito de brisa, vento vem terminar” (Milton Nascimento). Aline, não sei o que dizer, o que seria das nossas vidas se não fosse você. Companheira que nos ajudou a remar, e como remamos.

Às leituras da Ludmylla, da Luciene e da Karine, mesmo com pouco entendimento quanto ao tema, tiveram o carinho para ler e ver se estava pelo menos “entendível”.

Às minhas amigas Celeste e Nádia (minhas inspirações e exemplos de ser humano), que me ajudaram com palavras, leituras, me emprestaram livros e me fizeram compreender que esse era mais um processo, e o que vale nessa vida não é o ponto de partida, mas sim a caminhada. “Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (Cora Coralina).

Às minhas colegas de trabalho, Karine e Wildma, pela parceria, amizade, carinho e paciência nas vezes em que eu ligava a “cápsula do invisível”.

Certa vez, vi a seguinte frase: “tem gente que é tão bonita por dentro que desconfio que come flor”. Essa frase caracteriza meu grupo *Chandon*, Ana Bossi (Aninha), Ester Honorato, Geni Amorim, Elizabeth Latorre (Liza), Márcia Xavier, Sames Madureira, Maria Amélia Cotta (Amelinha) e Sindalva Silva. A vocês, todo meu agradecimento, carinho e devoção.

Enfim, a todas/os que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada, foram muitas mãos que me trouxeram até aqui. Meu muito obrigada!

"Se em horas de encontros pode haver tantos desencontros, que a hora da separação seja, tão somente, a hora de um verdadeiro, profundo e coletivo encontro. De tudo ficarão três coisas: a certeza de estar sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de ser interrompido antes de terminar. Fazer da queda um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro". (SABINO, 1981, s/p).

RESUMO

Este trabalho buscou compreender como se constituem as feminilidades e as masculinidades no currículo de uma escola da rede municipal de ensino de Governador Valadares. A pesquisa está inserida no campo dos estudos de gênero e currículo, com inspiração em Michel Foucault. Para o desenvolvimento desta dissertação, foram selecionados alguns conceitos que serviram como ferramentas de trabalho, sendo eles: gênero, currículo, discurso, poder/saber, processo de subjetivação, norma, heteronormatividade, relação de poder e posições de sujeito. Como metodologia, foram utilizados procedimentos da pesquisa etnográfica para coleta de informações, tais como: observação com registro em diário de campo, conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Para tratar essas informações, foram utilizados elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Por meio dessas ferramentas metodológicas e com os conceitos que serviram de base para o desenvolvimento desse trabalho, analisou-se que a escola, de uma forma geral, por meio dos discursos biologicistas, machistas, pedagógicos, entre outros, tem naturalizado os corpos das meninas e dos meninos, constituindo feminilidades e masculinidades, como se houvesse apenas um único modo correto de ser homem e mulher, menino e menina. O argumento geral desenvolvido nesta dissertação é: apesar da reiteração constante de discursos heteronormativos, por meio das práticas curriculares, ensinando modos adequados de ser a meninas e meninos, a normalização dos corpos não é totalmente garantida, pois escapes podem ser encontrados. Os sujeitos são criativos e manifestam seus sentimentos e desejos. O currículo foi compreendido, aqui, como um artefato importante na constituição das feminilidades e das masculinidades, produzindo diversas posições de sujeito, mas, sobretudo, posições que se enquadram em um padrão heteronormativo, e que também estão fora da escola.

Palavras-chave: currículo, gênero, sexualidade, discurso e heteronormatividade.

ABSTRACT

This paper has aimed to understand how the femininities and masculinities are constituted in the curriculum of a school of Governador Valadares. The research is inserted in the fields of gender and curriculum, and inspired in the studies of Michel Foucault. For the development of this thesis, some concepts were selected to serve as work tools, namely: gender, curriculum, speech, power/knowledge, subjectivation process, rule, heteronormativity, power relation and subject positions. The utilized methodology were ethnographic research procedures, in order to collect information, such as observation of field journey's registrations, informal conversations and semi-structured interviews. To address this information, elements of Foucault-inspired discourse analysis were used. Through these methodological tools and the concepts that formed the basis for the development of this work, it was analyzed that the school, in general, through the biologicist, sexist, and educational speeches, among others, has naturalized the bodies of girls and boys, constituting femininities and masculinities, as if there were only one correct way of being man and woman, boy and girl. The general argument developed in this paper is: despite the constant reiteration of the heteronormative discourse, through curriculum practices, teaching appropriate ways of being girls and boys, the standardization of the bodies is not fully guaranteed, since leaks can be found. The subjects are creative and express their feelings and desires. The curriculum has been understood here as an important device in the constitution of femininities and masculinities, producing different subject positions, but mainly positions that fall into a heteronormative standard, and are also found outside the school.

Keywords: curriculum, gender, sexuality, speech and heteronormativity.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A DIFERENÇA ENTRE TURISTA E VIAJANTE: VIAJANDO NO ESPAÇO-TEMPO DO CONTEXTO ESCOLAR.....	18
1.1 Traçando caminhos a serem percorridos – procedimentos investigativos e instrumentos metodológicos	19
1.2 O trabalho de campo	20
CAPÍTULO 2 - GÊNERO, CURRÍCULO E DISCURSO	24
CAPÍTULO 3 - “UMA ESCOLA DE VIDRO”: FORMATAÇÃO DE CORPOS DÓCEIS PARA MENINAS E DESORDEIROS PARA MENINOS	34
3.1 “É, no vidro!” - “meninas não brincam com meninos”	36
3.2 Um corpo sob suspeita	43
CAPÍTULO 4: FRAGILIDADE FEMININA E FORÇA MASCULINA: O CURRÍCULO DOS SEXOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
4.1 Meninos jogam futebol: um currículo que ensina um jeito “correto” de ser menina e menino ..	48
4.2 Queimada, taekwondo e outros movimentos do corpo “presos” ao currículo generificado.....	55
CAPÍTULO 5 - E QUEM DISSE QUE EU QUERO SER PRINCESA? EU QUERO É SAIR PARA CORRER O MUNDO	61
5.1 “Alice é muito boa, ela sabe jogar futebol e é a melhor em matemática”	64
5.2 “Tomei um susto, Alice gritou com voz de homem”	67
5.3 O avesso das coisas	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXO.....	85

INTRODUÇÃO

“Não é assim que uma moça se comporta!”. “Homem não chora!”. “Isto não é coisa de menino!”. “Rosa é cor de menina!”. Nosso cotidiano é marcado por frases como essas, pois a sociedade cria demandas espelhadas no sexo dos sujeitos homens, mulheres, meninas e meninos, considerando-as naturais. Em outras palavras, a sociedade conforma os sujeitos na binaridade mulher/homem, feminino/masculino. Para Joan Scott (1995), é recorrente, nos estudos e na compreensão das sociedades, uma análise dicotômica sobre gêneros, na qual homem e mulher são concebidos como polos opostos.

Nesta pesquisa, gênero é compreendido como construção cultural e social entre homens e mulheres. De acordo com Scott (1995):

o termo “gênero” [...] é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, pra diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. (SCOTT, 1995, p. 7).

Argumentar quanto à constituição das feminilidades e masculinidades é trazer à tona discussões sobre a naturalização dos corpos. O conceito de gênero recorre à questão sobre os limites de ser homem e de ser mulher, e como tornar-se homem e mulher. É neste sentido que se faz necessário olhar para as maneiras como o gênero tem sido teorizado, já que não se pode fixar, ou mesmo reproduzir, o gênero. “A questão estratégica não é ‘o gênero pode mudar?’, mas ‘em que direção está mudando?’” (CONNELL, PEARSE, 2015, p. 118).

Sendo assim, o espaço escolar, na perspectiva foucaultiana, assim como a família, a igreja e outras instituições de regulação e vigilância, disciplina os corpos dos sujeitos, como argumenta Foucault (1987). Nelas, os corpos são conformados e moldados para a passividade e nelas se marcam os comportamentos a serem assumidos por meninas e meninos. Graciema de Fátima Rosa (2004) destaca, nesse sentido, que a escola utiliza-se de um “discurso pedagógico”, no qual propõe “construir crianças e jovens pensantes, que saibam tomar decisões inteligentes”. No entanto, “nas práticas diárias”, ela “restringe, apaga, recolhe as singularidades” (ROSA, 2004, p. 29). Nesse sentido, o currículo “‘fala’ de alguns sujeitos e ignora outros” (LOURO, 1999, p. 88).

Sendo a escola um espaço em que as relações de gênero são estabelecidas, e discursos de diversos campos (pedagógicos, políticos, biológicos, midiáticos, etc.) estão em circulação, tomo, como objeto de investigação, a constituição das feminilidades e masculinidades no currículo escolar.

Dessa forma, esta dissertação teve como objetivo analisar como os discursos sobre gênero que circulam no currículo da escola investigada produzem determinadas feminilidades e masculinidades. Para isso, esta pesquisa analisou as narrativas de como meninas e meninos se nomeiam e são nomeados; verificou quais discursos relacionados a gênero circulam nas salas de aulas, nas quadras, nos corredores, nos pátios do recreio, e quais relações de poder estão sendo ali configuradas; identificou e analisou estratégias, mecanismos e táticas utilizadas para normalizar os corpos de meninas e meninos na escola pesquisada.

Para fins de resultado desta pesquisa, utilizei como metodologia elementos da etnografia, tais como: observação, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, por compreender que a pesquisa com elementos de base etnográfica permite uma imersão na situação cotidiana, além de uma descrição zelosa do espaço pesquisado. Para análise desse conjunto de materiais, produzidos no exercício da pesquisa, usei elementos da análise do discurso, de inspiração foucaultiana, por compreender que as práticas discursivas no ambiente escolar se materializam nas práticas curriculares, que contribuem para a constituição das feminilidades e das masculinidades aqui analisadas.

Permaneci nesse espaço por um período de nove meses, fotografando, com o olhar, as diferentes interações entre meninas e meninos de uma turma, sejam elas entre si (meninas e meninas, meninos e meninos, meninas e meninos), ou com as/os educadoras/es¹. Observava os jogos que jogavam, os espaços utilizados (salas, quadras, corredores), as palavras ditas, as atividades de classe ministradas.

Para este estudo, enveredei-me pela vertente do estudo pós-estruturalista, que “utiliza o conceito de gênero na compreensão dos processos que estabelecem diferenças entre mulheres e homens” (SOUZA E FONSECA, 2010, p. 26). Em outras palavras, tais processos, citados pelas autoras, constituem o modo de ser, vestir, falar, andar e de se comportarem. Isso resulta no modo de ser menina e menino, na constituição das feminilidades e masculinidades. O currículo pós-estruturalista busca questionar e desconstruir padrões hegemônicos e as

¹ Compreende-se como educadoras/es todas/os profissionais inseridos dentro da escola pesquisada, desde o porteiro à diretora.

binaridades existentes: “masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2015, p. 124).

Sendo assim, problematizando as supostas verdades educacionais e sociais, o estudo pós-estruturalista compreende o sujeito como “fruto de um discurso prático que o constitui, subjetiva e governa” (UBERTI, 2006, p. 99), o que remete ao modo de ser homem e ser mulher. Louro (2010) pontua a importância das/os educadoras/es compreenderem os efeitos que os discursos produzem nas/os alunas/os, como o currículo e as práticas curriculares representam esses sujeitos e, por fim, “que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui” (LOURO, 2010, p. 47). A opção pela pesquisa pós-estruturalista se deve ao fato de que as posições de sujeito não são fixas, elas “não constituem normalizações universais, tampouco comportam características que atravessam o tempo” (UBERTI, 2006, p. 99).

Para compreender esse processo de mudança, utilizo, neste trabalho, conforme explicitado anteriormente, a análise do discurso em Foucault, aqui compreendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 132), tais como os discursos biologistas, sexista, pedagógico, de verdade e da mídia. Para Fischer (1996), ao

analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso (FISCHER, 1996, p. 198).

Isso porque há um atravessamento discursivo, no qual se lança mão do mesmo objeto para dizer coisas de formas diferentes. Os discursos não são abstratos, há uma materialidade, um efeito de sentido e, portanto, o discurso deve ser analisado por ele próprio, haja vista que é um campo de conflito, que produz os sujeitos, o “discurso forja, inventa ou constrói a realidade” (UBERTI, 2006, p. 96).

O currículo, ao longo da história da educação, foi construído por diferentes concepções, tais como: tradicional, crítica, pós-crítica, etc². A perspectiva pós-crítica possui distintos atravessamentos e se constitui em um espaço/tempo de “produção de sujeitos particulares” (SILVA, 1995, p. 192) e, assim, o currículo é entrelaçado na produção das

² Para compreender os estudos sobre currículo, desde sua gênese, até as atuais teorias pós-críticas, indico o livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, Silva (2015).

subjetividades e das diferenças. Neste trabalho, o currículo é compreendido, conforme argumenta Silva, como prática de significação, já que o mesmo “tem efeitos na sala de aula” (SILVA, 2006, p. 11). O currículo produz jeitos de ser menina e jeitos de ser menino, definindo lugares discursivos a serem ocupados pelos sujeitos.

Vale destacar como cheguei a esta temática. Desde a graduação, o tema formação de professores chamou-me atenção. Isso devido ao fato de, como pedagoga, ver que muito da teoria não estava em prática, talvez pelo desconhecimento e pelas dificuldades encontradas pelos caminhos. Sendo assim, na primeira orientação houve um convite em pesquisar gênero e, nesse convite, vislumbrei a possibilidade de trabalhar a temática nas formações de professores. Porém, na caminhada, e principalmente com a metodologia escolhida, percebi que as pessoas se prendem aos ensinamentos de uma determinada cultura, e, assim, prendem-se a conceitos sociais e, nesse sentido, aprendi que os sujeitos têm o direito de ir e vir, sem necessariamente dizer ou estar em determinadas posições. Mesmo que desconhecendo na íntegra a temática escolhida, sempre me questioneei o por que dos homens estarem mais presentes na literatura. Onde estariam as mulheres?

E então, nessa caminhada, descobri que pesquisar gênero é desafiante pela compreensão de que ele não se encontra submetido somente a mulheres e homens. Judith Butler (2003) contribui ao ponderar que a constituição do binarismo sexual leva a questionar e argumentar que as relações de gênero estão implicadas nos significados culturais, assumidos pelo corpo sexuado. Assim, não se pode dizer que gênero decorra do sexo feminino ou masculino, sendo necessário considerar a distinção de sexo/gênero. Em outras palavras, a construção de “homens” não pode se aplicar exclusivamente a corpos masculinos, e o termo “mulheres” não incorpora somente corpos femininos. Um termo conhecido entre nós como LGBT, que se refere a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, atualiza-se, em nossa literatura, para LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, inclui-se o ‘q’ para queer e ‘i’ para intersexual), em função do número de gêneros, que se modifica no decorrer do tempo. Assim, o LGBTQI surge para “reforçar a inclusão, no cenário do ativismo recente de pessoas que se identificam como queer e intersexual, sendo o ‘T’, aí, usualmente referido a transgênerx” (GRUNVALD, 2016, p. 17).

Butler (2003), ao problematizar o conceito de mulheres (no plural), buscou desconstruir a dicotomia de sexo e gênero, ao afirmar que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2015, p. 25). A autora, nesse sentido, desconstrói a binaridade sexo/gênero, na

qual o sexo era visto como natural e gênero como algo construído, e passa a compreender que tanto sexo quanto gênero é natural, mas também discursivo e cultural (RODRIGUES, 2005).

Diante do exposto, refletir sobre a constituição das feminilidades e masculinidades é trazer à tona discussões sobre a naturalização dos corpos, e o conceito de gênero recorre à questão dos limites de ser mulher e homem. A escola é um espaço privilegiado para esta pesquisa, já que relações de gênero são estabelecidas e discursos de diversos campos (pedagógicos, biológicos, midiáticos, etc.) estão em circulação. Refletindo nesse espaço é que apresento como problema central desta investigação: *como os discursos sobre gênero que circulam no currículo da escola investigada produzem feminilidades e masculinidades pautadas na naturalização binária de homem e mulher?*

Ao analisar as relações de gênero por meio dos discursos biológicos, sexistas, machistas, pedagógicos, entre outros, que circulam no contexto escolar, o argumento geral, desenvolvido nesta dissertação, é que: apesar dos efeitos discursivos encontrados no contexto escolar, e com um currículo que visa disciplinar e moldar os corpos, por meio de práticas curriculares desenvolvidas nos espaços e tempos da escola, ensinando modos adequados a meninas e meninos de se comportarem, os mesmos não são totalmente garantidos, devido às válvulas de escapes, as brechas e linhas de fugas que os sujeitos se “atrevem” a realizar, sendo criativos e manifestando seus sentimentos e desejos.

Para apresentar como o currículo escolar naturaliza os corpos das meninas e dos meninos e constitui feminilidades e masculinidades, esta dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo – **A diferença entre turista e viajante: viajando no espaço-tempo do contexto escolar** – apresento os caminhos que essa pesquisa percorreu, explicitando a metodologia, que foi pautada na análise do discurso de inspiração foucaultiana e na utilização de elementos da etnografia, e na qual lancei mão do diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

No segundo capítulo – **Gênero, Currículo e discurso** - apresento as perspectivas teóricas – gênero, currículo e discurso –, assim como o problema que norteia a pesquisa aqui apresentada.

No terceiro capítulo - **“Uma escola de vidro”: formatação de corpos dóceis para meninas e desordeiros para meninos** – descrevo e analiso como algumas práticas curriculares tentam controlar e disciplinar os corpos, formatando padrões tidos como naturais socialmente.

No quarto capítulo – **Fragilidade feminina e força masculina: o currículo dos sexos nas aulas de educação física** – mostro como determinados comportamentos são solicitados a meninas e meninos, posições de sujeito menino macho e menina delicada são demandadas.

No quinto capítulo – **E quem disse que eu quero ser princesa? Eu quero é sair para correr o mundo** – reflito quanto ao comportamento que se espera das meninas na escola investigada. Os corpos das meninas são disciplinados e regulados no discurso normativo, dizendo o que elas podem e o que não podem fazer.

Por fim, apresento as considerações finais desta dissertação.

CAPÍTULO 1 - A DIFERENÇA ENTRE TURISTA E VIAJANTE: VIAJANDO NO ESPAÇO-TEMPO DO CONTEXTO ESCOLAR

Grande é a diferença entre o turista e o viajante. [...] O viajante está quase sempre só, e por isso ele está mais aberto para se encontrar com outras pessoas, mesmo que por pouco tempo (MEIRELES, 2000, s/p).

Cecília Meireles, na crônica “Diferença entre o turista e o viajante” (2000), faz a distinção entre as categorias de “turista” e “viajante”. Para ela, a diferença entre eles está no que cada um busca em sua viagem. Enquanto turistas esperam por desfrutar prazeres de ordem material (um hotel confortável, *souvenirs*, fotografias, compras), viajantes estabelecem uma relação com os objetos, pessoas e lugares, uma silenciosa conversa da qual resulta a aprendizagem.

Seguindo Cecília Meireles, serei a viajante neste trabalho, no qual “o viajante continua ali, aprisionado, inerte, sem máquina, sem prospectos, sem lápis, só com os seus olhos, a sua memória, o seu amor” (MEIRELES, 2000, s/p). Nesse sentido, o presente capítulo apresenta os caminhos que esta pesquisa percorreu. A pesquisa ajuda a variar o olhar e as perspectivas de percepção de mundo, como sugere Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Rodrigues Soares (2005) com a seguinte questão:

Nossas interrogações e as pesquisas que elas instituem nos desafiam, do mesmo modo, a embarcar em viagens que podem nos colocar em contato com os mundos e a realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas e, outras vezes, borrar, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver. (SOARES, 2005, p. 31).

Esta questão é relevante, pois, em função do objeto escolhido, foi possível trilhar caminhos cheios de falas preconcebidas e com juízos de valor preestabelecidos. Desta forma, esta pesquisa desestabilizou e desconstruiu o que é dado como natural, até pela própria pesquisadora, pois, como sugere Meyer e Soares (2005, p. 36), “as experiências do olhar nos interpelam e, de diversas formas, nos dizem sobre modos possíveis de sermos homens, mulheres, mães, jovens e outras tantas identidades sociais que constituem o ser humano”.

1.1 Traçando caminhos a serem percorridos – procedimentos investigativos e instrumentos metodológicos

Veiga-Neto (2009) aponta que, nos estudos foucaultianos que fundamentam a investigação aqui proposta, o método não é o caminho seguro, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de partida, nem o percurso, nem os pontos de chegada. Portanto, os caminhos trilhados conduziram-me por alguns desvios, construindo conceitos, práticas e olhares após o contato com os sujeitos integrantes envolvidos nos espaços de investigação (RIBEIRO, 2013).

Sendo assim, optei por articular elementos da pesquisa de base etnográfica aos componentes da análise do discurso de inspiração foucaultiana. A etnografia foi eleita porque ela possibilita “conhecer os meandros das relações que se estabelecem entre os sujeitos e destes com as instituições” (LAPLANE, LACERDA, KASSAR, 2006, p. 2). Para a análise do discurso, levei em conta a autonomia do próprio discurso, pois, como ponderado por Silva (2000), os enunciados estão diretamente relacionados a outros enunciados e não a coisas, conceitos e ideias. Dessa forma, “o discurso é a condição de possibilidades tanto do mundo de coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes” (SILVA, 2000, p. 66). Sendo assim, as falas dos sujeitos foram registradas, assim como os modos de agir, as práticas curriculares, as relações de poder estabelecidas no espaço da escola, e também os silenciamentos. Para tanto, utilizei o diário de campo, no qual descrevi lugares, eventos, pessoas e coisas. O diário de campo se transformou em uma experiência significativa, pois contribuiu para não perder na memória os fatos ocorridos ou mesmo descontextualizar os mesmos (BEAUD, WEBER, 2007).

Em função disso, Roberto Cardoso de Oliveira (2006) contribui para pensar os cuidados com o trabalho de campo, chamando atenção às três etapas dos procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo que

o olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmos-nos dispensados de problematizá-los (...), essas ‘faculdades’ ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Novamente, me atrevi a buscar em Cecília Meireles inspirações para o olhar, o ouvir e o escrever, enquanto viajante no espaço escolar. Para Meireles (2000, s/p), “o viajante dá para descobrir semelhanças e diferenças de linguagem, perfura dicionários, procura raízes, descobre um mundo histórico, filosófico, religioso e poético em palavras aparentemente banais”. Com muito cuidado, fotografei, com o olhar, cada cena dos espaços em que me encontrava junto aos sujeitos da pesquisa, ciente, como diz Medeiros (2012, p. 89), do cuidado nesse olhar, já que, em se tratando de um trabalho com elementos da etnografia, não sou antropóloga e nem faço etnografia com o rigor desses profissionais, pois “entre o ir e o vir, o estranhamento e a busca pela familiaridade, acredito que esta pesquisa tornou-se um trabalho de cunho etnográfico, de inspiração etnográfica”.

Assim como o olhar, o ouvir é uma parte integrante da observação na investigação, que demanda atenção principalmente à entrevista, refletindo quanto aos escapes da mesma. Inicialmente, não existem modelos padrões para entrevistas, cabendo ao entrevistador criar um clima de confiança mútua, não fazer juízos de valor durante a entrevista, ficar atento às falas dos entrevistados e seguir um roteiro flexível.

O olhar e o ouvir culminam na escrita. Gilles Deleuze (1988, p. 10) questiona: “ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer”. Todo esse processo, olhar, escutar e escrever, contribuiu para as reflexões deste trabalho.

1.2 O trabalho de campo

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, Escola Municipal Ivo de Tassis, localizada no bairro Turmalina do município de Governador Valadares/MG. O bairro Turmalina é conhecido como Bolsão de Pobreza, ou seja, pertencente a uma região de periferia da cidade. A escola atende todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano), somando-se 842 alunas/os, distribuídas/os em 29 turmas. No total, a escola possui 458 meninas e 384 meninos. A escolha dessa escola deu-se pela facilidade de acesso e pelo conhecimento prévio de grande parte do corpo docente e da equipe gestora. A turma escolhida foi o 2º Ciclo da Pré-adolescência – CPA³ (2º CPA), sorteada entre as demais turmas da escola.

³ O município de Governador Valadares, desde o ano de 2003, adotou, de forma gradativa, uma concepção de ciclos de desenvolvimento humano, para organizar as turmas nas instituições de educação infantil (0 a 6 anos) e

Para o desenvolvimento deste estudo, propus alguns procedimentos metodológicos. Inicialmente, conversei informalmente com a Diretora da Escola Municipal Ivo de Tassis, para a qual apresentei a proposta de utilizar a escola como campo de investigação para a realização deste estudo e, assim, conseguir sua autorização.

Após esse procedimento, o aceite da diretora, também solicitei a autorização das/os professoras/es que estariam de alguma forma envolvidas/os com a turma escolhida. Apresentei às/aos alunas/os o motivo de minha inserção na escola. Havia 27 estudantes na turma, sendo 12 meninas e 15 meninos.

Dividi a metodologia em duas etapas: na primeira, observei a turma escolhida, a qual nomeei de turma “envidrada”⁴, devido às formas de moldar os sujeitos naquele espaço. Assisti às aulas dos estudantes com a professora regente (matemática, português, ciências, história e geografia), com a professora de Educação Física, com o professor de Taekwondo, professor de Informática e com a professora de Inglês. Além disso, acompanhei a turma nos momentos do recreio. As observações ocorreram de setembro de 2015 a junho de 2016, sendo que o registro dessas são apenas de fevereiro a junho de 2016. Escolhi dois dias da semana para as observações. Por se tratar de uma escola em tempo integral, intercalava o tempo, às vezes toda a parte da manhã e, em outras, na parte da tarde.

Na segunda etapa, foi realizada a entrevista semiestruturada. Para esta etapa, solicitei à diretora da escola um local em que pudesse conversar com cada aluna/o sem que fôssemos “incomodados”, um local que passasse segurança e confiança a esses sujeitos para responder às perguntas. Foi disponibilizada, assim, a sala de leitura, quando não estivesse sendo utilizada. A entrevista foi realizada em três dias, pois a intenção era entrevistar todas/os as/os alunas/os, e em horário disponibilizado pela professora regente. Ao chamar as/os alunas/os, iniciava a conversa lembrando-os da minha presença em sala de aula, e do interesse da pesquisadora em entender melhor se há diferenças no comportamento das meninas e dos meninos em sala, nas brincadeiras, no jeito de estudar, no que gostam de fazer, entre outras que se encontravam no roteiro da entrevista.

Após autorização da diretora e das/os professoras/es que estariam de alguma forma envolvidos com a turma envidrada, apresentei às/aos alunas/os o motivo de minha

escolas do ensino fundamental, sendo Ciclo da Infância - CI (6 a 8 anos); Ciclo da Pré-adolescência - CPA (9, 10, 11 anos); Ciclo da Adolescência - CA (12, 13, 14 anos).

⁴ A inspiração para nomear essa turma como envidrada vem do texto: “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha.

inserção na escola. Quanto aos documentos, poucos foram apresentados pelas/os professoras/es, para análise, assim, além dos da escola, como: projeto político pedagógico, matrizes das disciplinas, materiais didáticos disponibilizados para as/os estudantes, também foi alvo de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com objetivo de identificar os discursos sobre gênero neles presentes, principalmente no tocante a linguagem. A partir dessas análises, busquei capturar, nos discursos, as estratégias, mecanismos e táticas em funcionamento no currículo da escola.

O uso da observação, elemento da pesquisa etnográfica, contribuiu para o registro no diário de campo. Foi preciso muita atenção não só às falas, mas, também, aos movimentos, gestos e silêncios que também compõem as enunciações, assim como utilizado por Ribeiro (2013).

As entrevistas semiestruturadas, realizadas somente com alunas/os da turma selecionada, permitiram encontrar indícios para compreender como meninas e meninos se nomeiam e são nomeados, no que diz respeito às questões de gênero. Além disso, as entrevistas contribuíram para fornecer informações desses sujeitos e ter maior proximidade com eles. Observei que as/os alunas/os sentiram-se valorizadas/os com as entrevistas, buscando formas coloquiais para responderem às perguntas, o que me fez colocar suas falas na íntegra, observando a tentativa de transcrever da forma mais fiel possível. Os nomes apresentados neste trabalho são fictícios.

Neste contexto, realizei 15 entrevistas, sendo 7 com meninas e 8 com meninos. O tempo da entrevista variou entre cinco e sete minutos. A sala disponibilizada foi a sala de leitura, em horários em que não estivesse sendo utilizada por nenhuma das outras turmas, e as entrevistas ocorriam nos horários de aula da professora regente. As entrevistas eram individuais e o roteiro⁵ foi seguido de forma a iniciar a conversa com as/os alunas/os lembrando da minha presença em sala de aula e do meu interesse em entender melhor se há diferenças no comportamento das meninas e dos meninos em sala, nas brincadeiras, no jeito de estudar, no que gostam de fazer.

Assim, solicitava que se identificassem: nome e idade, se moravam no bairro, e há quanto tempo estudavam na escola. Perguntava também: você gosta de estudar nesta escola? Por quê? O que você mais gosta de fazer na escola? O que menos gosta? Das coisas que estuda na escola (português, matemática, taekwondo, aula de informática, educação física e outras), o que você mais gosta, explorando a resposta ao máximo e pedindo para que os

⁵ Roteiro da entrevista em anexo.

sujeitos identificassem porque gostavam. O mesmo foi feito com a pergunta seguinte: você gosta de brincar? Quais as brincadeiras que mais gosta? Com quem você brinca? Você brinca aqui na escola? De quê você brinca e com quem você brinca? Vamos conversar um pouco sobre o comportamento dos meninos e das meninas na escola. Conte-me um pouco como é esse comportamento. Você às vezes fica chateado? Com o quê? E o que te deixa muito feliz? Vamos conversar sobre o tempo que você fica na escola. Você gosta de ficar na escola oito horas? Quando chega em casa, o que você faz? Também procurei explorar se ajudavam em casa, que tipos de programa viam na TV, se vão a outros lugares, se utilizam o computador, celulares e o que fazem com esses equipamentos. Como você se imagina quando crescer? O que vai fazer?

A organização de todos os acontecimentos, tanto em sala de aula, quanto fora dela, foi registrada nos materiais de pesquisa (documentos e diários de campo), o que me permitiu constituir categorias de análise, por meio da regularidade dos enunciados no discurso, bem como demarcar as enunciações que constituem o material a ser analisado (RIBEIRO, 2010). Três categorias foram elencadas, sendo: a) comportamento destinado às meninas e meninos; b) fragilidade das meninas e força dos meninos nas aulas de educação física; e c) a menina que não quer ser princesa. Tais categorias possibilitaram-me desenvolver a escrita dos três capítulos analíticos. Para tanto, foram realizadas análises das narrativas de como meninas e meninos se nomeiam e são nomeados, verificando os discursos relacionados a gênero que circulavam nos espaços pesquisados, e quais relações de poder são configuradas. Nesse sentido, após a fundamentação teórica, contarei, nos capítulos analíticos, sobre a viagem que fiz no espaço escolar, das coisas que vi, ouvi e vivi, pois, como mencionado no início desse capítulo, a diferença do turista e do viajante está, exatamente, na diferença entre o que cada um busca em sua viagem.

CAPÍTULO 2 - GÊNERO, CURRÍCULO E DISCURSO

O tema gênero se consolida, cada vez mais, como uma discussão consubstanciada e necessária à educação. Souza e Fonseca (2010, p. 29) afirmam que tomar gênero como categoria de análise requer a nossa atenção para o fato de que o “gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes”. As práticas sociais são construídas cotidianamente, elas não são estáticas, o que ocorre, inclusive, dentro da escola, pois existem muitos jeitos de ser, diversas formas de pensar, de agir e de raciocinar. Assim, o ambiente escolar se configura também como um espaço de conflitos, de confrontações, de silenciamentos, mas também de construções individuais e coletivas.

No Brasil, os estudos sobre as relações de gênero são recentes, iniciando-se por volta dos anos 1970, por meio das lutas das mulheres pela afirmação dos seus direitos. Segundo Corrêa (2001, p. 32), “o movimento feminista [...] esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época: movimentos populares e movimentos políticos”. Esses estudos acabam por colaborar com as atitudes de algumas pessoas, empresas ou instituições, como ocorre com as propagandas que, ao divulgarem os produtos de determinadas empresas, podem contribuir para que a sociedade compreenda a diversidade de gênero. Um exemplo dessa contribuição é o comercial da loja de cosméticos “o Boticário”, realizado no ano de 2015. A campanha do dia das/os namoradas/os demonstrava o amor entre diversos tipos de casais, heterossexuais e homossexuais, trocando carinhos e presentes.

Entretanto, por meio dos discursos pedagógicos, médicos, econômicos, biologicistas, machistas, etc., que produzem mulheres e homens determinados, ao longo dos anos, pela influência da educação familiar e religiosa e da sociedade quanto às relações de gênero, educadoras/es tendem a demandar que meninas e meninos formulem seus pensamentos de acordo com suas convicções ou com as da escola, já que as escolas elaboram seus currículos a partir de um padrão, muitas vezes, único. Desta forma, “haveria apenas um modo adequado, legítimo e normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade?” (LOURO, 2010, p. 2). Assim, é possível entender a instituição escolar também como um território de discussão, local de criação de novas estratégias e superação de adversidades presentes na sociedade.

Para o desenvolvimento desta dissertação, selecionei alguns conceitos para servirem como ferramentas de trabalho, sendo eles: gênero, currículo, discurso, poder/saber, processo de subjetivação, norma, heteronormatividade, relação de poder e posições de sujeito. Além desses, outros conceitos surgiram no decorrer da análise dos capítulos, e, com eles, novas necessidades de interpretação. Vale destacar que gênero, currículo e discurso serão tomados como o eixo central da discussão teórica nesta investigação.

A importância desta investigação ficou evidente em pesquisa bibliográfica que realizei, ao mapear os trabalhos publicados sobre a constituição das feminilidades e masculinidades, especificamente no ambiente escolar, no período de 2004 – 2013⁶.

Optei por realizar esta pesquisa bibliográfica no sítio eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd,⁷ tendo como referência o grupo de trabalho – GT's "Gênero, Sexualidade e Educação - GT23". Realizei um levantamento dos artigos que traziam, nos títulos e nas palavras-chave, palavras que mais chamavam atenção para a temática em questão, "a constituição das feminilidades e masculinidades". Após a leitura dos textos selecionados, classifiquei algumas palavras e/ou conjunto delas mais frequentes nos textos, sendo elas: gênero e educação; corpos generificados; educação física; e feminilidades. Cinquenta e um (51) artigos foram mapeados e, a partir deles, elenquei três categorias de análise, a saber: a) discursos de gênero produzidos na educação infantil; b) estudos de gênero utilizando livro didático; e c) a desigualdade de gênero no ambiente escolar. Os artigos consultados sugerem que, de modo geral, os estudos sobre as relações de gênero no ambiente escolar, especificamente para a constituição das feminilidades e masculinidades, revelaram-se insuficientes para o campo da educação.

Dos 51 trabalhos analisados, os de Marangon e Bufrem (2010); Casagrande e Carvalho (2006); e Dal'Igna (2005 e 2007) têm se preocupado com a construção da subjetividade de meninos e meninas, pois consideram que a escola produz relações de gênero que são estabelecidas pela sociedade e, assim, a representação de meninos e meninas ocorre também de forma diferenciada, tal como na sociedade. Outro fator que chama atenção nos artigos mencionados diz respeito às relações de poder que constituem, classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferenciados e hierarquizados, atribuindo a cada grupo diferentes significados, e mantendo os padrões de meninos ativos e meninas passivas.

⁶ 2004, ano que o GT23 foi instituído. A partir de 2013, as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) passaram a ser realizadas de dois em dois anos.

⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 09 de mai.2016.

Essa diferenciação, hierarquização e padronização se confirma no modo como “desde cedo, meninas e meninos são educadas/os para se comportarem de maneira diferente no exercício da sexualidade, no uso do corpo, e nas expressões de sentimentos” (ASSIS, 2010, p. 124). Ainda concordando com o pensamento de Assis (2010), as famílias, de forma geral, criam expectativas, antes mesmo do nascimento das crianças, normatizando comportamentos e, por exemplo, até mesmo a cor rosa para meninas e azul para meninos, desde a escolha das roupas, o enxoval e a decoração do quarto das crianças (SILVA, 2007). Assim sendo, vamos aprendendo a ser mulher ou homem, a nos comportarmos por meio dessas práticas sociais e, assim, constituindo corpos femininos ou masculinos (ASSIS, 2010).

De forma geral, os textos escolhidos de Marangon e Bufrem (2010); Casagrande e Carvalho (2006); e Dal’Igna (2005 e 2007) discutem a sexualidade e a relação de gênero no espaço escolar. Desde as campanhas publicitárias, que tematizam e/ou fortalecem as conformações corporais de feminilidade e de masculinidade, às implementações de políticas públicas. Há, também, uma forte discussão quanto ao disciplinamento do corpo, como assinala Torres (2013), ao afirmar que as práticas pedagógicas, no trato com a sexualidade no contexto da Educação Física escolar, levam a um processo contínuo de (hetero)normalização dos corpos na escola.

É importante compreender que a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2000, p. 5). Para a autora, a sexualidade é “aprendida”, ela é construída por meio das relações que estabelecemos ao longo de nossas vidas. De modo geral, a sexualidade é concebida nas instituições como “algo dado”, pela natureza, como inerente ao ser humano. Tal forma de conceber a sexualidade confirma a universalidade do sujeito, que, sendo da natureza, a sexualidade serve para vigiar, disciplinar e regular (FOUCAULT, 1993).

Todavia, é preciso entender que a

sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais [e, que, portanto, ela é] aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos (LOURO, 2000, p. 5-6).

Enquanto isso, gênero, por muitas vezes, é relacionado ao sexo, mas eles “não são a mesma coisa”, seus conceitos se diferem e “formam a base de duas arenas distintas da prática social” (RUBIN, 2003, p. 49). Para Silva, “o conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são

historicamente e socialmente produzidas” (SILVA, 2015, p. 105). Sendo assim, “as representações e divisões de gênero pré-existem à experiência individual e se atualizam – se (re)produzem – na experiência de todos nós”. (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008, p. 6). Essas divisões ocorrem desde a mais tenra idade (infância), quando, pelo sexo biológico, afirmam que somos menina ou menino.

No conjunto de artigos encontrados no sítio eletrônico da ANPEd, já citados (MARAGON; BUFREM, 2010, MEIRELES, 2009 e DAL’IGNA, 2007), é possível encontrar demonstrações de que as escolas silenciam as discussões de gênero e têm a tendência a controlar os corpos, “a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional [...] graças às técnicas de vigilância” (FOUCAULT, 1987, p. 125). O autor ainda ressalta que “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios” (FOUCAULT, 1987, p. 117). É nesse sentido que voltar o olhar para o campo da educação se faz necessário, pois a escola está impregnada de signos e símbolos (salas, cadeiras, quadros, materiais didáticos, entre outros), que comunicam, educam, mas que também disciplinam e enquadram os sujeitos, como se houvesse um modo correto e um padrão das feminilidades e masculinidades.

Portanto, estudar gênero, neste trabalho, foi uma tentativa de compreender como são constituídas feminilidades e masculinidades nas práticas curriculares da escola, já que o currículo “diz muito e é dito por muitos também” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Paraíso (2010) considera que o currículo diz sobre o sujeito que ele forma, definindo os objetivos e os saberes a serem ensinados e aprendidos. E é por isso que, neste trabalho, o currículo é compreendido como prática de significação, e “pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva”. O currículo, como prática de significação é, “sobretudo, uma prática produtiva” (SILVA, 2006, p. 19).

Atenta por compreender os discursos de gênero que circulam no currículo da escola investigada, que produzem feminilidades e masculinidades, pautadas na naturalização binária de homem e mulher, opero, nesta análise, com o conceito de discurso das teorizações de Michel Foucault. O discurso, para esse autor, é um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva. Visto que

os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Todavia, nascemos em uma sociedade “que já é da linguagem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 91), na qual os discursos já se encontram em circulação, o que nos faz refletir sermos produzidos por esses discursos já existentes. É desse modo que me aproximo das discussões sobre as relações de gênero e currículo, entendendo que “raramente se têm a oportunidade de discutir a respeito dessas questões [gênero] uma vez que os currículos ainda não contemplam de forma abrangente tais temáticas” (JANE; GUIZZO, 2004, p. 38). Destaco que “um currículo é território de possibilidades; espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências” (PARAÍSO, 2010, p. 12), daí a necessidade de se enfrentar o desafio de estudar gênero, em uma perspectiva de compreender como se dá a constituição das feminilidades e masculinidades no ambiente escolar.

Face ao exposto, considero importante mencionar a nota técnica Nº 24 de 2015 que o Ministério da Educação – MEC emitiu aos sistemas de ensino a respeito da dimensão de gênero e orientação sexual nos planos de educação. O documento considera que a escola se organiza com base em conceitos heteronormativos, que dividem e separam os corpos de meninas e meninos por meio de atividades desenvolvidas, das filas e, também, dos materiais didáticos, o que demonstra o binarismo de gênero em voga em nossa sociedade.

O conceito de heteronormatividade, desenvolvido por Butler (2003, p. 24), faz referência à “regulação da prática heterossexual, imposta como norma não apenas cultural, mas também, biológica, se constituindo como uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo”. Dessa forma, a homossexualidade é compreendida como fuga à norma, e, conseqüentemente, como um desvio da sociedade, que precisa ser reiterado à norma⁸.

O binarismo entre homem e mulher também é considerado na nota técnica emitida pelo MEC ao entender que o sujeito é “internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)” (LOURO, 2003, p. 36, grifo da autora). A autora desconstrói o binarismo entre homem e mulher e oportuniza a compreensão de que se incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.

Sendo assim, há de se ponderar que, ao falar de gênero, não podemos considerar apenas mulheres e homens, mas, também, os diferentes tipos de gênero, como já exposto na apresentação deste trabalho. Daniel Borrillo (2001) afirma que

⁸ O conceito de norma, neste trabalho, não possui caráter de juízo de valor, mas sim é baseado nos estudos foucaultianos que definem a norma por seu caráter produtivo e, nesse sentido, não se confunde com um princípio de separação entre o lícito e o ilícito, nem com um dispositivo de mera repressão ou restrição.

a divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade (BORRILLO, 2001, p. 18).

E é nesse sentido a importância desse trabalho, pois, já que o currículo produz resultados, ele produz a divisão entre os sujeitos, separa o que é de menino e menina, delimita tempo e espaço às/aos educandas/os, definindo o que podem ou não podem fazer. “A escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos e institui significados; [...] a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advém dessa exclusão” (LOURO, 1999, p. 87). Não diferentemente o currículo torna-se generificado, ao destinar atividades e ações para cada sujeito. “Assim, não há lugar no currículo convencionalmente trabalhado para a ideia de multiplicidade/pluralidade de sexualidade e/ou gênero” (GALLINA, 2006, p. 310).

Buscando um melhor entendimento, aproprio-me do conceito de performatividade, já que o mesmo é um empréstimo da linguística, apropriado por Butler (2003), para designar que a linguagem não apenas apresenta o corpo e o sexo tal como se apresentam, como algo dado, mas sim cria, constrói significações e representações daquilo que nomeia. Assim, a performatividade será, justamente, a prática de reiteração dos discursos produzidos pelas normas regulatórias, o modo pelo qual “o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2000, p. 111). É importante ressaltar que os corpos não conseguem reiterar os padrões exatamente conforme as práticas regulatórias instituem e, desse modo, não obedecem totalmente à regulação imposta, pois está no cerne da condição humana a transitoriedade sexual (BUTLER, 2000). Nesse sentido, a *performance* está sempre em construção.

Simone de Beauvoir (1970) diz que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, e, por conseguinte, refletindo, quanto ao conceito de performatividade, a mesma frase poderia ser acrescentada aos homens, pois “ninguém nasce homem, torna-se homem”, ou seja, a constituição de ser mulher ou homem, menino ou menina, corresponde a construções sociais elaboradas de acordo com as relações humanas estabelecidas, mediadas pela cultura e pela linguagem.

Nesse mesmo sentido, a escola produz desigualdades, inclusive de gênero, a partir de sua infraestrutura, pela qual pretende domar os corpos, bem como de suas práticas

pedagógicas, que, entre outras coisas, determinam os comportamentos femininos e masculinos. O currículo, ao falar de alguns sujeitos e ignorar outros, pode, de certa forma, silenciar quem não se enquadra ao padrão demandado pela sociedade. A “negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da ‘norma’” (LOURO, 1999, p. 89). A norma é compreendida como “meios de correção que não são exatamente os meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos” (REVEL, 2005, p. 66).

A escola nega os sujeitos, ao reforçar um modo de ser menina e um modo de ser menino, seja na maneira de sentar, falar, desenvolver certas habilidades motoras e praticar certas atividades, como, por exemplo, as físicas. Sendo assim, ela ignora os demais gêneros, afirmando existir apenas um modo adequado e legítimo de procedimento referente às feminilidades e às masculinidades.

As instituições escolares estão longe de serem meros reflexos inocentes das condições sociais, se considerarmos que a escola é uma instituição de regulação e vigilância dos corpos (FOUCAULT, 1987). Diante dessas considerações, a escola produz sujeitos obedientes, pacíficos e ordeiros (LOURO, 1999). Há de se considerar que “espaços e processos também produzem determinados tipos de sujeitos, normalizando seus corpos e ‘dizendo’ o que é certo e o que é errado e quais comportamentos de gênero e de sexualidade são aceitáveis ou não” (MEYER, SOARES, 2004, p. 16, aspas das autoras).

Nessa direção, Felipe e Guizzo (2004, p. 32) advertem quanto à constituição de cada pessoa, afirmando que esta deve ser “pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos”. Assim, o conceito de gênero possibilita colocar em xeque as relações de poder existentes na escola, nas quais meninas e meninos encontram-se, diariamente, disputando espaços.

As relações de poder, para Foucault (1997), se encontram nas relações sociais, nos grupos nos quais nos envolvemos, a escola, por exemplo. Para Foucault (1997) o poder

produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Carvalho (2010) alerta para a necessidade de analisar as relações de poder existentes no espaço escolar, já que essas reforçam o que é ou não natural e adequado para cada sexo, e é por meio dos discursos que as relações de poder-saber se articulam

(FOUCAULT, 2007). Saber e poder não são configurados, para Foucault, como conceitos iguais, mas fazem parte de um mesmo processo. De acordo com Veiga-Neto (2007):

o poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo [...] por isso o poder é fugaz, evanescente e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhes são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso (VEIGA-NETO, 2007, p. 130).

Em se tratando de gênero e sexualidade, reitero que o “currículo e práticas escolares vêm sustentando uma noção singular, um modo adequado e ‘normal’ de masculinidade e feminilidade, além de uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (CARVALHAR, 2010, p. 33). Isso porque “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1993, p. 95). Sendo assim, o currículo, como prática de significação, concebe que “as relações de poder dirigem o processo de significação; elas, entretanto, não o esgotam, não o realizam plenamente” (SILVA, 2006, p. 24). Isso faz crer que a normalização pode ser considerada como um artifício perspicaz, no qual o “poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 83). Normalizar é compreendido, dessa forma, “a partir do significado de eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83), e, assim, elege-se a heterossexualidade como o padrão de sexualidade.

O “currículo normativo aponta novamente a direção a ser seguida, seja por meio de materiais, histórias, músicas, docentes, ou seja, pelos/as próprios/as colegas” (CARVALHAR, 2010, p. 50). Nessa direção, a escola possui um importante papel quanto à constituição das feminilidades e das masculinidades. A instituição escolar produz e ressignifica culturas, posições de sujeito, subjetividades que são conduzidas para o exterior de seus muros, atingindo todo o universo social, que, por sua vez, está presente no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o currículo se envolve, ao mesmo tempo, com “a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores” (CORAZZA, TADEU, *apud* RIBEIRO, 2010, p. 50), o que considero ser um ponto importante para as reflexões presentes neste trabalho, já que o currículo é atravessado pelos modos de subjetivação, pela subjetividade.

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário compreender como tais conceitos interagem com o currículo. Para Ribeiro (2010, p. 50) “é no interior do currículo que os

processos de subjetivação vão sendo constituídos”. Os processos de subjetivação dependem das instituições às quais estamos vinculadas/os, já que os discursos dizem o que cada sujeito é, e, assim, os sujeitos o incorporam para si. As posições de subjetivação moldam “desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1999, p. 34) e, assim, assumem formas, sendo, ao mesmo tempo, reinventadas. Para esse autor, a história da subjetivação surge de uma concepção “mais prática, mais técnica e menos unificada do que supõem as análises sociológicas” (ROSE, 2001, p. 36). A subjetividade, ainda que construída, na igreja, na família e nos espaços sociais em que o sujeito está inserido, por sua vez, também se constitui no espaço escolar, já que ela está intimamente ligada às relações sociais dos sujeitos, ou seja, com “a interiorização do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 105), com as pessoas e lugares com os quais ele lida diariamente. E é nesse sentido que as posições de sujeito ganham forma, o sujeito assume os diversos lugares, e a isto se dá o nome de processos de subjetivação.

A escola, enquanto espaço de socialização da cultura e desses sujeitos, se constitui como “locus privilegiado de um conjunto de atividades que, de forma metódica, continuada e sistemática, responde pela formação inicial da pessoa, permitindo-lhe posicionar-se frente ao mundo” (DIAS, 2008, p. 02). Assim, os discursos, seja o pedagógico, biologicista, machista, sexista, heteronormativos, entre outros, que ocorrem no espaço escolar, contribuem para que meninas e meninos internalizem posições de sujeitos que são demandas pela sociedade.

É importante ressaltar que a discussão de gênero vem sendo realizada no âmbito das mídias (televisão, internet, nas redes sociais e outras), no campo político, nas conversas familiares, em nosso cotidiano. Nesta perspectiva, o tema gênero se faz presente na escola o tempo todo, seja nas diversas atividades diárias, realizadas em salas, como nos bilhetes enviados para os pais e mães, na separação das filas e nas atividades físicas diferenciadas a meninas e meninos. Como mencionado por Sousa e Altmann (1999), ao relatar os esportes destinados a homens e mulheres,

quanto aos homens, continuam “proibidos” de praticar alguns esportes, dentre os quais a Ginástica Rítmica Desportiva (GRD). Esse esporte é um dos conteúdos de ensino da educação física que nos permitem ler a generificação do esporte, como também os mascaramentos que, historicamente, foram sendo modificados para que seja garantida a manutenção de valores desejados, com regras diferenciadas para homens e mulheres (SOUSA, ALTMANN, 1999, p. 61).

Assim, esta pesquisa descreve e analisa as diferenças de tratamento entre meninas e meninos no ambiente escolar. A escola, de uma forma geral, por meio das diversas práticas

curriculares, favorece a naturalização dos corpos dos sujeitos que ali se encontram. Para Gabriela Silveira Meireles (2009), desde pequenas as crianças utilizam, em suas falas, o processo de generificação de seus pares, demonstrando o jeito de ser menina ou menino (MEIRELES, 2009), ou seja, por meio das falas das crianças, produzem-se “padrões fixos”, de comportamentos solicitados, como também se destina o que pode ou não ser utilizado, como: cor, objeto, jeito de se portar e etc., legitimando o que seria típico de cada gênero.

Nesse sentido, os discursos pedagógicos, que circulam nos currículos, normalizam não apenas distinções sobre o que as meninas podem fazer em comparação com o que os meninos podem fazer em relação aos seus corpos, mas implicam, também, distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem emoções e atitudes apropriadas. Conforme argumenta Popkewitz (1998), estabelece-se uma relação entre cognição e emoção, à medida que as performances e discursos da escolarização inscrevem esperanças e desejos, tais como o que constituem ocupações masculinas e femininas (POPKEWITZ, 1998).

Diante do exposto, coloco como questão central desta investigação: *como os discursos sobre gênero que circulam na escola pesquisada produzem feminilidades e masculinidades pautadas no binarismo homem-mulher?* Para a investigação desse problema, outras perguntas foram levantadas: *Que relações de poder são produzidas nesse espaço? Como os discursos sobre gênero se constituem nas práticas curriculares em sala de aula? Que mecanismos, estratégias e táticas são utilizadas para normalizar as relações de gênero na escola?*

CAPÍTULO 3 - “UMA ESCOLA DE VIDRO”: FORMATAÇÃO DE CORPOS DÓCEIS PARA MENINAS E DESORDEIROS PARA MENINOS

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! (ROCHA, 2013, p. 32).

Ruth Rocha (2013), no texto “Quando a escola é de vidro”, nos propõe, de maneira lúdica, uma reflexão acerca de como a escola molda os corpos e ensina padrões ditos como corretos, comportamentos adequados que meninos e meninas devem seguir. A instituição escolar, nesse sentido, homogeneíza os sujeitos, colocando-os em vidros exatamente iguais, sem considerar as diferenças. A fala de uma personagem do texto é exemplar na denúncia sobre as tentativas de conformação dos corpos: “ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito” (ROCHA, 2013, p. 33).

A escola de vidro, que corresponde a uma metáfora, retrata muitas realidades de nossas escolas. Ela evidencia como as práticas curriculares constituem os sujeitos na e para a sociedade, ao colocar cada um/a em “vidros”, ao produzir discursos que comportam os sujeitos e suas realidades, determinando o que se pode/deve ou não fazer. Sendo assim, várias falas surgem nas instituições e nos grupos aos quais os sujeitos pertencem, tais como: “meninas não podem brincar com meninos!”, “As meninas são mais comportadas!”, “Os meninos são mais bagunceiros!”, entre outras, as quais agem sobre os corpos e sobre as mentes dos sujeitos, instituindo verdades e produzindo modos de existência (SOUZA, FONSECA, 2009).

A escola ensina, dessa maneira, como agir, como falar, como comportar-se diante do mundo, “seja por meio das relações de poder estabelecidas entre professor/a e aluno/a, seja pela forma como concebe o currículo e o coloca em funcionamento” (FREITAS, 2008, p. 69). Para essa autora, “a maquinaria escolar tem contribuído para a constituição de diferentes subjetividades” (FREITAS, 2008, p. 69).

É importante compreender que o currículo escolar “é um espaço de produção, já que nele são produzidos saberes, verdades, condutas e subjetividades” (PARAÍSO, 2007, p. 93). O currículo, constantemente, determina o que cada sujeito faz ou deve fazer. É nesse campo que os sujeitos “aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das

sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2005, p. 17). É nesse sentido que a literatura de Ruth Rocha, aqui evocada, nos permite reafirmar que as práticas curriculares colocam meninas e meninos em vidros sem se preocupar se cabem ou não nesses vidros. Ao disciplinar os corpos, de acordo com o gênero, a escola pode ser vista como um espaço que vai “capturar os corpos por tempos variáveis e submetê-los a várias tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91). As tecnologias do poder, para Foucault (1995, p. 48), determinam a “conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou de dominação, e consistem em uma objetivização do sujeito”, o que chamarei aqui de *tecnologia do disciplinamento*. A tecnologia do disciplinamento é compreendida nesse trabalho como um conjunto de técnicas que visa dominar e disciplinar os corpos. As tecnologias são “certas técnicas e certos tipos de discurso acerca do sujeito” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Neste capítulo, descrevo e analiso como algumas práticas curriculares controlam e disciplinam os corpos, formatando padrões tidos, socialmente, por naturais. Louro (1997, p. 90) avalia que à “escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.”. Para tanto, vários instrumentos disciplinares são utilizados em função da divisão do tempo e do espaço (Foucault, 2006), tais como filas, divisão de turmas (meninas e meninos), atividades diferenciadas, entre outros. O argumento desenvolvido, neste capítulo, é o de que a tecnologia do disciplinamento produz discursos que atribuem sentidos sobre os sujeitos e os colocam em vidros generificados, naturalizando as feminilidades e as masculinidades.

Proponho trabalhar neste capítulo com a metáfora do texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro” (2013), pela qual nomeio a turma observada como “turma envidrada”, para demonstrar como os discursos de verdade⁹ são determinados por meio do condicionamento dos comportamentos dos meninos e das meninas.

Andrade (2003) colabora com essa reflexão, referente ao comportamento, ao destacar que o condicionamento a filas para deslocamento, o modo como as mesas e cadeiras são dispostas em salas, assim como as atividades destinadas a cada sexo, no ambiente escolar,

⁹ Para Foucault, “a verdade é um conjunto de regras discursivas que validam os saberes e produzem discursos qualificados como verdadeiros em uma determinada época. [...] As práticas de poder e as formas de verdade, isto é, a imbricação do poder e da verdade constituem formas de subjetivação que ecoam no agir humano” (FOUCAULT *apud* RITTER, 2016, p. 14).

produzem sujeitos generificados, ou seja, “ensinam” como ser menina e menino, posicionando esses sujeitos como a sociedade demanda.

3.1 “É, no vidro!” - “meninas não brincam com meninos”

A enunciação “*meninas não brincam com meninos*”! (Nota do Diário de campo, março/2016) funciona como uma penalidade, ou, talvez, uma “micropenalidade do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeiras), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 2003, p. 149). A tecnologia do disciplinamento atua na “turma envidrada” de várias maneiras. É acionada, em função do que uma professora da turma pesquisada chama de “*sexualidade aflorada*”, quando diz que

a sexualidade da turma está muito aflorada, por isso resolvi separar os meninos das meninas, cada um fica de um lado, mas claro que não é imposto, eu conversei com eles e resolvemos que seria assim. Na hora dos trabalhos e das atividades eles podem se juntar. (Nota do Diário de campo, março/2016).

Separar os corpos de meninas e meninos foi um mecanismo recorrentemente utilizado pela tecnologia do disciplinamento. Mas o que seria sexualidade aflorada? É possível dizer que crianças entre 10 e 11 anos estão com a sexualidade aflorada? Como não ser imposta a divisão da sala? Poderiam, então, as/os alunas/os dizerem que não querem frequentar uma sala assim?

Diante dessas questões, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) dispõe, em seu artigo 2º, que: “*considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*”. Almeida e Centa (2008) contribuem ao considerar que o despertar da sexualidade ocorre na adolescência, já que a sexualidade “é algo que se constrói e se aprende ao longo da vida, pois faz parte do desenvolvimento do ser humano, motivo pelo qual ela pode interferir em todo processo de formação da personalidade” (ALMEIDA, CENTA, 2008, p. 72).

Partindo desse princípio, a justificativa da separação pela sexualidade aflorada é enfraquecida, mesmo com as diferenciações biológicas de desenvolvimento das pessoas. Vale destacar que a tecnologia do disciplinamento é, neste caso, heteronormativa, e o currículo heteronormativo reforça diferenças e desigualdades. A professora concebe que a única possibilidade de “afloramento sexual” é entre pessoas de sexos diferentes, por isso a fila

dividida. Outros gêneros e possibilidades de desejos são ignorados ao reafirmar-se a heterossexualidade com uma ação aparentemente inocente. Contudo, há de se compreender que “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas [...] precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança” (LOURO, 2014, p. 67). Na escola de vidro, em um momento, alguém perguntou se ninguém reclamava da imposição de se colocar as pessoas em vidros. A resposta foi imediata, alguns reclamavam, mas “os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida” (ROCHA, 2013, p. 36).

Diferentemente da turma da escola de vidro, a turma envidrada, da escola em análise, não fez questionamentos. A tecnologia do disciplinamento que conforma os sujeitos nos vidros pode ser evidenciada na fala da aluna Andréia: - *na rua brinco com minhas amigas. A professora já disse para não brincar com os meninos!* (Entrevista, maio/2016). O discurso de verdade é aceito pela aluna, “a verdade tem o poder de construir o sujeito, cujas práticas são legitimadas por formas de verdade que, quando aceitas como verdadeiras, constituem os sujeitos em suas subjetividades” (RITTER, 2016, p. 1). Andréia reforça o que se demanda em uma escola envidrada: uma menina contida, que não se mistura com meninos, que atende às demandas de um discurso machista e sexista. E, assim, ela não deixa de usar o vidro até mesmo em casa, como também ocorreu na história de Ruth Rocha, onde

as meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio, e na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa (ROCHA, 2013, p. 35).

Ao envidrar os sujeitos, a escola lança mão da tecnologia do disciplinamento. Vale ressaltar que, como citado anteriormente, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 125). Esse processo de “fabricação” pode ser sutil por sua ocorrência se encontrar em práticas habituais, como a forma da sala ser organizada e, conseqüentemente, dividida, das filas para deslocar-se pela escola, das atividades físicas prescritas diferentemente para meninas e meninos.

As filas eram utilizadas por todas/os as/os professoras/es da escola analisada, para sair da sala para o recreio, para a educação física, laboratórios; lá estavam as/os alunas/os se organizando, as meninas sempre à frente, pelo bom comportamento, e os meninos atrás. Essa ação de colocar as meninas à frente era considerado, pelos meninos, como um ato das/os professoras/es de “puxa saco”.

Questionei ao aluno Cristiano por que as meninas sempre estavam na frente e ele prontamente respondeu: - *Ah, porque os/as professores/as são puxa saco das meninas!* (Entrevista, maio/2016). Para Kishimoto (1999, p. 3), “a fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar”. Há fila para qualquer locomoção das/os alunas/os no espaço escolar. A autora ainda pontua que “a rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar as crianças, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia” (KISHIMOTO, 1999, p. 4). Essa forma de organização da rotina escolar lembra a necessidade de produzir “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987).

As meninas, por se encontrarem sempre à frente dos meninos na fila, possuem como demanda um comportamento diferenciado dos meninos, o que as coloca no lugar de comportadas. Essa situação causa um desconforto nos meninos quando mais de um deles considera que a professora regente, a professora de educação física e o professor de informática são “puxa saco” das meninas (Entrevista, maio/2016).

Esse desconforto dos meninos também comparece na fala de Isac, que, ao ser questionado quanto ao comportamento das/os alunas/os em sala, responde: - *ah os comportamentos são diferentes, mas tem vez que as meninas gritam e os meninos também, para não falar que só as meninas gritam, todo mundo grita* (Entrevista, maio/2016). A resposta de Isac, mesmo que suavizada, reitera uma característica costumeiramente relacionada à mulher: a do grito, da histeria. Isso, por sua vez, não a torna mal comportada, pois esse comportamento é justificado pelo discurso biologicista¹⁰, que o associa à genética feminina, que fala muito e, por vezes, alto. Como demonstra Marcelo, outro aluno, que reafirma a análise: - *os meninos gritam, mas as meninas gritam mais*.

Mesmo que se demande às meninas serem “dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 1999, p. 8), os escapes são visíveis. Para Dal'Igna (2007),

há meninas que são obedientes, passivas e conformadas às regras, portanto, bem-comportadas, assim como há meninas agitadas, que desafiam as regras (estas seriam

¹⁰ O conceito para discurso biologicista pode ser compreendido se pensarmos que “as modernas sociedades ocidentais fixaram as características ‘básicas’ da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. [...] há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas para as mulheres ou para os homens, meninas e meninos” (FINCO, 2015, p. 48-49).

malcomportadas?). Em segundo lugar, pode-se argumentar que o adjetivo produz, atualiza e repete pressupostos de feminilidade que fixam determinados atributos como essencialmente femininos, quais sejam: as mulheres fofocam, gritam, brigam agarrando-se pelos cabelos. Ou seja, expressa-se um paradoxo que, ao mesmo tempo, reitera e contesta o pressuposto da existência de uma natureza feminina (não necessariamente passiva – brigar e puxar-se pelos cabelos não sugerem passividade) (DAL'IGNA, 2007, p. 260).

Como as resistências estão sempre presentes nas relações de poder, uma menina da turma envidrada escapava dos investimentos da tecnologia do disciplinamento da escola. Ela jogava com os meninos, não se preocupava com comportamentos que são destinados às meninas, como, por exemplo, sentar de pernas fechadas, conversar baixo, não brigar, não correr, estar arrumada, etc. Sendo assim, a tecnologia alcança o resultado pretendido, de disciplinar os corpos, como afirma Foucault (1987), quando considera que a instituição escolar se apresenta como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2003, p. 126).

Foucault (2006) analisa o poder como uma estratégia que, lançando mão da tecnologia do disciplinamento, produz controles sobre os corpos das/os alunas/os, utilizando-se das filas e da separação de meninas e meninos em sala de aula. Como apresento neste episódio: *a professora de educação física, ao sair com as/os alunas/os para a quadra, pronunciou: - Todos em fila, quero a distância de um braço entre cada um de vocês* (Nota do Diário de campo, abril/2016). A técnica da fila se enquadra na ideia de uma educação militarizada, com finalidade exclusiva de disciplinar os corpos. Essa situação, rotineira para as/os alunas/os, naturaliza-se na fala de Miguel, um dos sujeitos da pesquisa. Em entrevista, ele diz: *- a professora coloca a gente em fila e separa os meninos das meninas, por conta da bagunça que os meninos fazem e eu concordo de ser assim* (Entrevista, maio/2016).

A técnica da fila parece possuir várias funções. Dentre elas, está a de instituir as meninas como comportadas, ao mesmo tempo em que os meninos são bagunceiros, desordeiros, como é possível ver na fala do aluno Cristiano: *- a tia Mariza, já conversou com a gente, disse que a sala é dividida e temos que andar em fila porque somos bagunceiros e porque os meninos mexem com as meninas, isso é ruim e eles acabam batendo nelas*. Vale observar que o aluno traz a sua fala na terceira pessoa, mas generaliza que todos os meninos são assim. Mas, seria? Será que todos os meninos são e/ou devem ser bagunceiros, desordeiros e agressivos? Mais que isso, o menino é colocado no lugar de agressor: o menino

bate. Como deixar tal situação sem discussão? Como não trazer à tona a violência contra a mulher desde a infância?

O comportamento atribuído aos meninos como agressivos é reiterado pela aluna Erika, quando diz: - *A professora separou as meninas dos meninos porque o Tiago gosta de bater nas meninas!* (Entrevista, maio/2016). Fato é que, apenas um menino – Tiago –, aparece na fala dos sujeitos entrevistados, mas a situação é generalizada como se todos os meninos batessem nas meninas. De uma forma em geral, professoras/es evitam atividades de contato físico entre meninos e meninas justificando a agressividade dos meninos posto a fragilidade das meninas.

Ainda nesse contexto, a aluna Fernanda reitera o comportamento agressivo dos meninos ao afirmar que: - *O comportamento dos meninos não é muito bom, eles mexem com a gente e ficam batendo nas meninas* (Entrevista, maio/2016). Entretanto, a aluna deixa escapar um comportamento, que não é o esperado das meninas, mas que demonstra brechas ao enquadramento sexista: - *Mas as meninas, às vezes, são assanhadas, o comportamento das meninas é mais ou menos. Elas também mexem com os meninos, parece que gostam de apanhar* (Entrevista, maio/2016). Tal relato enfraquece o que dizem sobre as meninas serem consideradas dóceis, delicadas e passivas. Contudo, Fernanda usa o adjetivo assanhada, destoando o comportamento das meninas “de uma identidade infantil feminina” (VARGAS, 2010, p. 176) dada por natural e, muitas vezes, a única aceitável. A fala de Fernanda traz novamente a agressividade vinculada aos meninos e, ainda, as meninas como passivas à agressão supostamente inevitável quando estão próximos.

Aos meninos, é dada a liberdade das brincadeiras de rua e consideradas arriscadas. O comportamento agressivo é incitado por armas, espadas, carrinhos de guerra, os jogos de luta no vídeo game, etc. É nesse sentido que a separação de meninos e meninas nas aulas, como também nos outros espaços, pode ser uma ação responsável pela produção das diferenças e hierarquias de gênero. Além disso, ignora o cruzamento das fronteiras de gênero e nega a possibilidade de meninos e meninas estarem juntos (FINCO, 2003). Altmann (1998) diz que

separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma generificação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar à meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados. (ALTMANN, 1998, p. 100)

Enquanto isso, às meninas, são destinadas as brincadeiras domésticas: bonecas e utensílios de casa e cozinha, de modo a “ensiná-las” a serem comportadas, servis e do lar. Nas entrevistas, ficou evidente o lugar das meninas e dos meninos também fora da escola. Quando questionado à Fernanda “o que faz quando chega em casa?”, a aluna responde: - *Eu ajudo minha mãe e depois brinco. Brinco de boneca e de adedanha com minhas amigas* (Entrevista, maio/2016). A mesma pergunta é feita ao Davi, que responde prontamente: - *Ao chegar em casa, eu guardo minha mochila, tomo café e vou brincar na rua*. Questionei: Você ajuda em casa? Ele disse: - *Ajudo minha mãe às vezes, mas isso é serviço de menina né, as meninas é que tem que arrumar* (Entrevista, maio/2016). O discurso machista que embasa o pensamento de Davi destina às meninas o espaço privado, a casa, e, por consequência, as atividades do lar. Já aos meninos é destinado o público, a rua, a liberdade.

Por outro lado, há de se considerar que os comportamentos atribuídos aos homens não são fáceis de serem assumidos, como se pode ver no “manifesto do homem”, publicado no dia 08 de julho de 2014, no sítio eletrônico Catraca Livre¹¹. A matéria: “Pelo direito de broxar, falar e ser sensível” foi uma campanha pedindo aos homens que se libertassem do machismo e patriarcalismo imposto a esse gênero. O manifesto pede

pela não obrigatoriedade ao Serviço Militar e por não gostar de brigas ou futebol. Pelo direito de broxar (e não ter o pênis grande), ser sensível e de não ser bem sucedido. Por um mundo em que os homens podem usar saia, chorar e cuidar das crianças. Possam ser artistas, decoradores, cabeleireiros, cuidar da aparência como bem entender e fazer exame de próstata sem serem julgados. (CATRACA LIVRE, 2014, s/p).

O tempo todo encontramos-nos presas/os aos discursos que circulam nas diversas instituições das quais fazemos parte. O discurso produz o sujeito e a escola por meio de suas práticas e conduz “nossas formas de viver” (MEYER, KLEIN, ANDRADE, 2007, p. 234), a escola impõe padrões heteronormativos a serem seguidos. Meninas e meninos podem desejar ser diferentes do que se é demandado pela sociedade e nem por isso as meninas deixam de serem meninas e os meninos de serem meninos, pois esses sujeitos devem ser livres para fazerem suas escolhas. Os discursos machista e sexista circulam nos mais diversos espaços, sendo reiterados cotidianamente, como no caso da novela Fina Estampa, veiculada na rede Globo, no ano de 2012.

¹¹ Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/pelo-direito-de-broxar-falar-e-ser-sensivel-campanha-pede-que-homens-libertem-se-do-machismo/>>. Acesso em: 28 de jul.2016.

A personagem Griselda da Silva Pereira (Lilia Cabral) é uma profissional “faz-tudo”, ela oferece trabalhos em mecânica, eletricidade, pequenos consertos e serviços domésticos, usualmente vinculados ao homem. Mas, há que se atentar que, além de assumir tarefas consideradas masculinas, ela se caracteriza com roupas masculinizadas, sua bolsa é uma caixa de ferramentas e seu buço é quase que um bigode. Ou seja, para desempenhar uma função destinada, socialmente, aos homens, uma mulher precisa carregar marcas de homem e, inclusive, a linguagem utilizada para nomear a mesma é masculina: “Pereirão”, e a sua atividade profissional é chamada de “marido de aluguel”.

Isso demonstra que, para atuar em uma profissão denominada como masculina, diante da sociedade, a mulher é silenciada por meio de suas vestes, comportamentos e até mesmo nos nomes. A linguagem masculinizada “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela institui; ela não apenas vincula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2014, p. 97). A novela reflete o conflito entre homem e mulher. Todavia, vale ressaltar que resistências a esses enquadramentos podem ser observadas, por exemplo, na escola pesquisada, pelos casos do *aluno Diego que é comportado, senta na frente, realiza todas as atividades e Alice que grita, senta de pernas abertas, gosta de atividades que os meninos desempenham* (Nota do Diário de campo, abril/maio/2016).

A “escola de vidro” de Ruth Rocha também apresenta resistência, já que integrava um menino que não estava no vidro; ele fazia tudo diferente das outras crianças, “desenhava melhor, respondia perguntas mais depressa que os outros e era muito mais engraçado” (ROCHA, 2013, p. 38). Mas para os professores isso não era nada bom, pois o aluno podia ser um mau exemplo para as/os demais alunas/os (ROCHA, 2013).

Nesse caso, a tecnologia do disciplinamento se viabiliza de técnicas, ao dizer o que se pode ou não ensinar na escola, os comportamentos que devem ter cada sujeito, a hora que podem conversar, como forma de “gerir e controlar a vida numa multiplicidade qualquer, desde que a multiplicidade seja numerosa (população), e o espaço extenso ou aberto” (DELEUZE, 1988, p. 80). O corpo é constantemente vigiado e disciplinado, sendo o vigiar uma estratégia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

3.2 Um corpo sob suspeita

O que é sexualidade? Por que as pessoas evitam falar de sexo? Por que a sexualidade é controlada? Por que a escola omite a sexualidade? Para Foucault (1988, p. 29), “não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira, são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos.” Em outras palavras, as instituições escolares tentam silenciar a sexualidade, porém não deixam de falar sobre ela. A tecnologia do disciplinamento produz discursos que controlam meninas e meninos, determinando regras e padrões, desde as organizações em filas, às atividades físicas, atividades de sala e também nas brincadeiras.

As regras também são vistas nas brincadeiras quando se distingue o que é de menina e menino, como é possível ver na fala de Davi: - *No recreio gosto de brincar de tapão*¹² *para aumentar minha coleção de cartas, mas só os meninos jogam, porque esse jogo é de meninos.* Nesse sentido, “o processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (SILVA, 2011, p. 190). A diferença entre os gêneros se encontra nas brincadeiras pelas permissões ou não dos sujeitos para o outro, pelo discurso biologicista e machista.

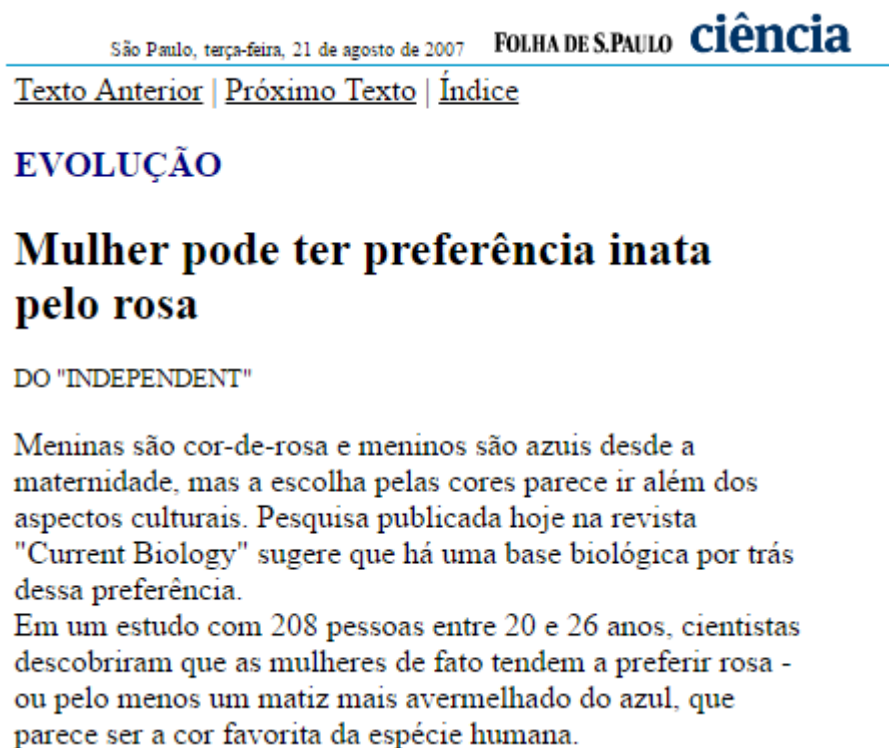
Nesta perspectiva, brincadeiras, comportamentos, assim como também cores, separam os gêneros. A divisão das cores está desde o ventre das mães, e se perpetua no decorrer de toda a vida. A escolha da cor carrega consigo uma separação sustentada pelo discurso sexista. É possível destacar que o vermelho, mesmo não sendo usualmente associado ao feminino, tem aproximações com o rosa, o que pode justificar a reação de algumas crianças de desaprovação com o uso dessa cor. Cláudia Guerra (2007) assegura que a definição dessas cores é reforçada pelo mercado, pela mídia e pela escola. Para essa autora, desde muito cedo se define às meninas e aos meninos atividades e traços de seus gêneros. Para as meninas, a cor rosa “entoa a calma, fragilidade, meiguice”, e para os meninos a cor azul traduz “imensidão sem limite do céu, dos oceanos, sendo apontada na cromoterapia como a cor da intelectualidade, da força, da razão” (GUERRA, 2007, p. 139).

Para ganhar força, um discurso não se fecha em um espaço, ele é colocado em circulação. Por exemplo, em uma matéria divulgada em 21 de agosto de 2007, o discurso

¹² Brincadeira em que se dispõem algumas cartas sobre a mesa ou no chão. Ao bater a mão sobre a carta, se a mesma virar, o jogador que bateu ganha a carta para coleção.

sexista, respaldado pelo discurso biologicista, é reiterado na invenção de cores destinadas aos sexos. O jornal Folha de São Paulo¹³ publicou na página “Ciência” que “mulher pode ter preferência inata pelo rosa”.

Figura 1



Fonte: Folha de S. Paulo, Ciência, 21 de ago., 2007.

A classificação de cores para vestir os corpos “faz com que haja uma identificação e um sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero” (CARVALHAR, 2009, p. 71). Para essa autora, ao definir roupas e cores a serem usadas, constroem-se desigualdades de gêneros. Nesse sentido, o corpo está sendo “tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais” (MEYER e SOARES, 2004, p. 9). Em outro momento, realizando uma aula expositiva de matemática, por sinal disciplina que a turma toda apreciava, um aluno começou a resmungar algo que a professora não conseguia compreender e, diante disso, falou a ele: - *Que voz é essa, menino? Fala como homem!* (Nota do Diário de campo, março/2016). O discurso biologicista destina um tom de voz às meninas e outro para os meninos e, assim, desconsidera que a mudança no tom de voz das crianças faz parte das mudanças de

¹³ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2108200702.htm>>. Acesso em: 21 de jun.2016.

hormônios. Meninas e meninos começam a produzir os hormônios que demarcam diferenças em seus corpos, e com a voz não é diferente. “Com o crescimento da laringe, os músculos vocais se esticam e aumentam de tamanho, com isso a estrutura vocal muda e a voz fica mais grave”, diz um otorrinolaringologista¹⁴.

Torna-se evidente que o discurso biologicista, ao produzir um padrão de voz aos meninos, permite analisar que, desde cedo, os sujeitos concebem o lugar a cada gênero. É importante mencionar que, ao longo da pesquisa, em nenhum momento identifiquei um tom de voz masculino que pudesse ser considerado como feminino e vice versa.

Ao analisar o episódio do tom de voz destinado aos sujeitos, recorro à história dos castrati, narrada por Isis Moura Tavares e Marília Gomes de Carvalho (2006). Os castrati, por volta do século XVI até o século XIX, eram considerados os melhores cantores, porém era preciso que eles passassem por um processo cirúrgico, que consistia na retirada de seu saco escrotal, entre 08 e 09 anos de idade. As autoras consideram que essa prática era exercida por considerarem que a castração conservava o tom de voz, que aproximava ao tom feminino. Vale destacar que, segundo as autoras, as meninas, por conta da igreja católica, não podiam cantar ou mesmo falar nas igrejas, permanecendo, assim, os meninos, ou seja, os castrati.

Na turma envidrada, certo dia, retornando da aula de informática, o aluno Matheus percebeu que sua bolsa de lápis não estava em sua mochila. Ele olhou em todo o espaço da sala, perguntou aos seus colegas e disse, chorando à professora, que haviam pegado a sua “*bolsinha de lápis*”. A professora solicitou que o mesmo parasse de chorar dizendo: - *Matheus, pare de chorar, homem não chora! A sua bolsinha deve estar com algum colega, você já verificou direito dentro de sua mochila?* (Nota do Diário de campo, abril/2016). A professora, ao lançar mão do discurso sexista e machista, produz meninos incapazes de sensibilizar, de se emocionar, pois precisam ser fortes e, ao chorar, demonstram sua fraqueza.

Muitos episódios descritos e analisados revelam que a escola pouco sabe sobre os acontecimentos que estão à disposição, como as relações de gênero. Gênero não é um tema discutido em salas de aula e tampouco nas formações docentes, o que resulta em disputas de “valores, de poder, de tipos de comportamentos legitimados, de normas e de verdades” (MEYER E SOARES, 2004, p. 12). Assim, o ambiente escolar está carregado de discursos biologicistas, machistas, sexistas e pedagógicos, que dizem que meninas devem se comportar como moças e meninos feito homem.

¹⁴ Reginaldo Raimundo Fujita, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) - especialista em ouvido, nariz e garganta. Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/saude/por-que-a-voz-dos-adolescentes-muda/>>. Acesso em: 08 de ago.2016.

Conforme se pode constatar, a tecnologia do disciplinamento coloca os sujeitos em vidros, separando os corpos, naturalizando o que é de menino e menina, como se existissem padrões a serem seguidos, e preocupando em vigiar, modelar, corrigir, e etc.

CAPÍTULO 4: FRAGILIDADE FEMININA E FORÇA MASCULINA: O CURRÍCULO DOS SEXOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“Eles jogam melhor!” “Na queimada as meninas são melhores!” “Os meninos têm muita força para chutar!” “As meninas ficam brincando na aula de educação física!” “Ah, o homem nasceu para o futebol!”. Essas foram algumas das frases que apareceram nas entrevistas com as/os alunas/os da escola, ao falarem das atividades que desenvolviam nas aulas de educação física. A educação física parece ser um “palco privilegiado para as manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças” (LOURO, 2014, p. 78), o que, provavelmente, se relaciona ao espaço mais livre das aulas, além do fato de ser o corpo o objeto central da disciplina.

Para discutir sobre as produções de corpos nas aulas de educação física da escola investigada, o argumento que proponho, neste capítulo, é o de que há uma normalização dos corpos masculino e feminino regulada no discurso biologicista, em circulação na escola em um locus privilegiado: as aulas de educação física. Determinados comportamentos são solicitados a meninas e meninos, atividades físicas distintas são prescritas, posições de sujeito menino macho e menina delicada são demandadas. Assim, um currículo, que fortalece a desigualdade de gênero, como mencionado por Louro (2014), ensina como ser menina e menino dentro de um determinado padrão, muitas vezes, naturalizado.

A fim de discutir esse argumento, neste capítulo, nomeei duas táticas que vi em funcionamento no currículo: a *tática Brutos* e a *tática Olívia*. Ambas demonstram que os discursos biologicistas são utilizados como estratégias de poder, que definem como naturais determinados modos de serem meninas e meninos, distintamente. Para Foucault (2004, p. 111), são as táticas que “permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população”. Nesse sentido, a tática Brutos tem como principal função demandar que os meninos sejam, o tempo todo, másculos, fortes e destemidos. Os meninos devem ser muito bons naquilo que é posto como “ser de homem”. A tática Olívia, por sua vez, demanda que as meninas sejam comportadas, vaidosas e delicadas. Logo, considera-se que as meninas não possuem força e destreza para exercerem atividades nomeadas, socialmente, como de homens. Os nomes dados às táticas foram inspirados nas

personagens do desenho animado do Popeye¹⁵ - referem-se ao Brutos como homem considerado “forte” e à Olívia como “fraca/delicada”. Contudo, assim como as meninas e os meninos participantes desta pesquisa, o desenho demonstra escapes aos mecanismos e às estratégias heteronormativas das táticas de que lançam mão. O Brutos, que nem sempre é bruto, e a Olívia, que defende e luta por seus interesses, caracterizam alguns dos sujeitos pesquisados. As táticas trazem em seu conjunto de formatações a discussão que Foucault chamou de “práticas divisórias” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Neste trabalho, corresponde à divisão entre coisas de meninas e coisas de meninos estabelecidas no ambiente escolar analisado.

Para essa discussão, analiso, neste capítulo, o currículo “dos sexos” nas aulas de educação física, mostrando que há, no discurso biologicista, a preponderância de ensinar meninas e meninos do que podem ou não gostar, as atividades destinadas a umas e outros, o que pode estar ligado às práticas divisórias que Foucault (1995) apresenta, já que essas práticas separam os sujeitos ao lançar mão das táticas em funcionamento nas aulas de educação física.

4.1 Meninos jogam futebol: um currículo que ensina um jeito “correto” de ser menina e menino

Na educação física, disciplina que trabalha explicitamente o corpo, algumas posições de sujeito são demandadas a meninas e meninos, ao se afirmar o que é, supostamente, da natureza de cada uma/um. Priscila, uma das alunas da turma investigada, reafirma isso ao me dizer que o “*Homem nasceu para o futebol e as meninas para queimada e para o vôlei*” (Entrevista, maio/2016). Temos aqui a reiteração do *discurso machista* de que futebol é jogo de homem. Naturaliza-se que essa prática esportiva está ligada ao sexo. Assim, Priscila toma como certo o que, muito provavelmente, ouviu nos diversos espaços de sua vida.

¹⁵ O desenho do marinheiro **Popeye** foi criado pelo norte-americano Elzie Crisler Segar, no ano de 1929. Popeye ganha destaque por sua força ao comer espinafre. Disponível em: < <http://seuhistory.com/hoje-na-historia/e-criado-o-personagem-popeye>>. Acesso em 05 de dez.2016.

Nessa linha de raciocínio, no ano de 1999, o jornal Folha de São Paulo realizou a seguinte matéria¹⁶: “Mulheres invadem campos de futebol”, escrita por Lia Regina Abbud. A jornalista inicia seu texto narrando que “Matar a bola no peito, driblar o adversário e marcar um gol não são mais exclusividades do mundo masculino”. A matéria afirma a existência de mais um campo de emprego para as mulheres. Porém, ressaltou duas situações identificadas após análise do texto: a primeira refere-se aos valores dos salários, inferiores aos dos jogadores do sexo masculino, e a segunda refere-se ao espaço dedicado à matéria, pois a mesma encontrava-se em meia página, e localizada nos classificados para emprego, mesmo que nesse meio de comunicação impresso [o jornal] exista uma seção destinada aos esportes.

Uma razão para que o jornal “desmereça” a matéria, colocando-a em uma página que não faz parte da temática a que corresponde, foi contemplada na discussão feita por Fábio Franzini (2005, p. 316), ao refletir sobre a inserção da mulher em um “universo eminentemente masculino”. Para ele, o futebol não é “apenas esportivo, mas também sociocultural”. Desta forma, a entrada das mulheres no futebol subverte a ordem da naturalidade. Como analisado pelo autor, o futebol é tomado como “coisa para macho”, o que demonstra as relações de gênero desiguais presentes no esporte, nesse caso específico, no futebol.

A matéria da Folha de São Paulo leva a compreender o currículo para além da escola, já que o currículo, como ponderado por Silva (2015, p. 97), “é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. As mídias televisiva e jornalística também estão presentes no ambiente escolar, assim como o ambiente escolar está nas redes sociais, o que faz com que os sujeitos sejam produzidos nos mais diversos espaços, pelos variados discursos. O currículo define papéis, estabelece diferenças, classifica e produz posições de sujeito. O currículo não é um elemento neutro. Paraíso (2007, p. 24) destaca a importância de se “entender a mídia na atualidade como propositora de pedagogias culturais ou de currículos culturais”.

O que se vê nas aulas de educação física da escola, conforme Altmann (1998), e nas aulas acompanhadas por mim, é o discurso em funcionamento de *posições de meninos machos e meninas delicadas/comportadas*. A ideia de menino “macho” supõe um sujeito forte fisicamente e emocionalmente e, por ser machão, a todo o momento reafirma a sua virilidade. Enquanto isso, a imagem da menina delicada/comportada é determinada por ser dócil, meiga, atenciosa e frágil. Sendo assim, naturaliza-se o que é de mulher e o que é de homem, e ainda

¹⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/ce07029901.htm>>. Acesso em: 27 de mai.2016.

demanda posição de sujeito. Nesse sentido, como expõe Silva (2015), o currículo, como artefato cultural, “não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder” (SILVA, 2015, 135), pois ele produz sujeitos.

Nessa perspectiva, foi possível identificar, em uma aula de Educação Física, com a atividade de futebol, as práticas divisórias que Foucault (1995) apresentou, quando a professora *chamou dois meninos para tirar par ou ímpar, e, quem ganhasse, iniciaria o processo de escolha* (Nota do Diário de campo, abril/2016). Os meninos fizeram a escolha chamando meninos para formar seus times, e as meninas foram contempladas somente quando não havia mais meninos para serem chamados. Ou seja, as meninas entram na falta de opção, o que evidencia a prática divisória quando a divisão dos times é feita a partir da escolha dos meninos, e não por meio de uma forma democrática, a qual contemple tanto as meninas quanto os meninos. Vale ressaltar que mesmo havendo na turma Alice, a aluna considerada boa para jogar futebol, a mesma não foi selecionada antes; ela foi incluída ao lado das demais meninas.

O que poderia ser considerado como uma atividade cotidiana – um jogo de futebol que precisa dividir o time “brincando de par ou ímpar”, contribui para o que nos chama atenção Felipe e Guizzo (2004, p. 32), ao considerarem que “algumas professoras acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade”, por meio das atividades desenvolvidas na escola. A estratégia de escolha inicial dos meninos (escolher meninos primeiro) carrega a força do discurso sexista, pautado no discurso biologicista, que reafirma que futebol é coisa para macho. Logo, como afirmei anteriormente, o futebol é um jogo eminentemente masculino.

A reiteração do discurso biologicista pode ser vista na matéria do i9: “Primeira árbitra do Brasileirão fala da carreira e dos tabus no futebol”¹⁷, publicada no dia 30 de junho de 2003. A matéria apresenta um marco histórico da entrada da mulher no “mundo masculino” – o estádio de futebol. A árbitra, Silvia Regina de Oliveira, entrou em campo para apitar uma partida de futebol masculino pelo Campeonato Brasileiro da Série A, a principal divisão do futebol no país. Porém, o momento de maior tensão na carreira de Silvia Regina foi quando teve seu trabalho questionado por ser mulher e estar como árbitra em uma partida pelo Campeonato Paulista em 2005, em um jogo entre São Paulo e Corinthians. O treinador do Corinthians na época, Tite, disse que uma mulher não poderia apitar uma partida de futebol de

¹⁷ Disponível em: <<http://www.jornali9.com/mulher/comportamento/primeira-arbitra-do-brasileirao-fala-da-carreira-e-dos-tabus-no-futebol>>. Acesso em: 22 de jul.2016.

alto nível. Para ele, a árbitra ficou longe dos lances e, por isso, errou em faltas para os dois lados. Tite disse: “vou falar uma coisa, como profissional de educação física: a força muscular e a velocidade dela fazem com que ela não acompanhe os homens. Não é preconceito, falo isso até com certo constrangimento”. Silvia, também na época, ainda na ativa, rebateu. “- O que o Tite falou é um absurdo. Está provado que, naquele jogo eu corri como qualquer outro árbitro. Ele falou sem conhecimento, isso para tentar desviar o foco dele”.

O exemplo citado, por meio da matéria do i9, apresenta o discurso biologista colocado em pauta, pois, o que ainda é aceito mediante a sociedade, é “a ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens” (LOURO, 2014, p. 77). Isso pode ser, de certa forma, aceito para adultos, mas, para crianças, não há diferença de força feminina e masculina, já que “a força muscular deve variar da criança até o adolescente, conforme o estágio de maturação” (SCHNEIDER, RODRIGUES, MEYER, 2002, p. 35). Pode se afirmar, ainda, que as possíveis diferenças entre homens e mulheres se devem a características que são físicas. Então, por exemplo, mulheres atípicas ou homens atípicos terão características diferentes daquelas estabelecidas. Volume muscular, tamanho do coração, dentre outras características.

Por que as meninas não reagiram? Por que não questionaram a professora quanto ao processo de escolha? Por que não combinaram entre elas outras estratégias? Tais questionamentos, e a fala do técnico na reportagem mencionada, exibem os distintos desempenhos que são atribuídos e esperados de meninas e meninos, homens e mulheres. Nesse sentido, é possível identificar como as relações de poder demarcam modos de ser menina e menino, mediante as “técnicas e estratégias colocadas em ação que geram conflitos, disputas, lutas, pelo exercício do poder” (FREITAS, 2008, p. 60), desde a sua tenra idade.

Tais atribuições diferenciadas para meninas e meninos também podem ser analisadas quando a tática Olívia entra em funcionamento. Priscila, sujeito da pesquisa, afirma que - *homem nasceu para o futebol* (Entrevista, maio/2016). A aluna reproduz o mesmo discurso da mídia, afirmando que não cabe à mulher estar nesse mundo masculino - o mundo do futebol. A tática Brutos e a tática Olívia demandam posições de sujeito diferenciadas a mulheres e homens e ainda instituem desigualdades de gênero. As meninas, ao saírem da norma, deixam de ser delicadas e são vistas como menina macho ou como desordeiras. Quanto aos meninos que saem da norma, são considerados como “mocinhas” e tantos outros insultos. Assim, o currículo investigado estabelece relações de poder e constrói posições de sujeito generificadas.

Na tática Olívia, é evidente a nomeação de marcas inerentes à mulher, como, por exemplo, ser um sexo frágil. A reiteração dessas marcas é vista no cotidiano da escola, como na entrevista da aluna Karine, que afirma que: - *na educação física os meninos jogam melhor porque nós somos mulheres e eles são homens* (Entrevista, maio/2016). O discurso machista e biologicista, de que lança mão a tática Brutos, reafirma que meninos jogam futebol melhor que meninas, o que parece ter efeitos sobre as meninas, que assumem a posição de sujeito menina delicada/comportada.

O currículo, ao lançar mão das táticas em análise, por meio das diferentes estratégias e mecanismos de poder, nas quais tentam naturalizar modos de ser para meninas e meninos, ensina a esses sujeitos como proceder, tanto na escola quanto nos demais espaços que eles ocupam. Tais ensinamentos são incorporados pelos sujeitos, e, segundo Freitas (2008, p. 70), “estão em constante processo de negociação e ocorrem entremeados a ridicularizações, gratificações e, principalmente, transgressões”. Este é o caso quando as meninas incorporam que o futebol é para os meninos, ou quando os meninos aceitam que a queimada é para meninas.

Comportamentos determinados a meninas e meninos, e que prescrevem posições de sujeito de menino macho e menina delicada/comportada, também circulam e são produzidos fora da escola, como no texto¹⁸ publicado no sítio eletrônico da UOL, na página de esportes, com a chamada “*Neymar precisa virar homem*”!. O autor, para escrever sobre sua preocupação com o futuro do futebol brasileiro, lança mão do discurso machista. A matéria gera efeitos na rede social, como é possível ver em um *post* do *facebook*, no qual uma mulher, que chamo de Val¹⁹, abriu o tema para discussão, e outras seguiram, nos comentários:

¹⁸ Disponível em: <<http://blogdomenon.blogosfera.uol.com.br/2016/06/14/neymar-precisa-virar-homem-e-dois-livros-imperdiveis>>. Acesso em: 15 de jun.2016.

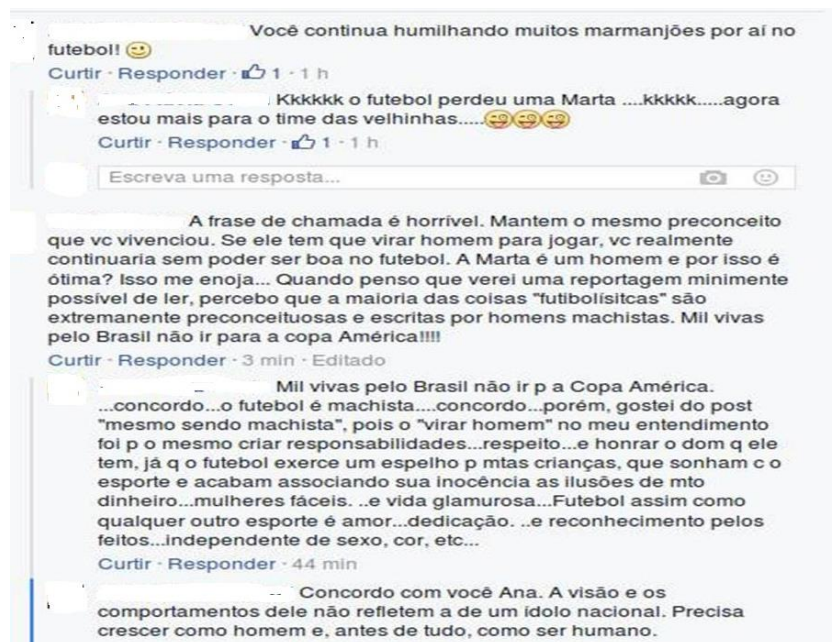
¹⁹ Nome fictício.

Figura 2 - Postagem 1



Fonte: Facebook, 2016.

Figura 3 - Postagem 2



Fonte: Facebook, 2016.

Na figura 1, Val publica o *post* e demonstra sua indignação pelas mudanças no mundo do futebol, onde o jogador não joga apenas pela vocação, mas sim pelo salário. Nesse mesmo *post*, ela revela os preconceitos sofridos na infância por gostar de futebol, mas, contraditoriamente, concorda com o discurso machista: “Neymar precisa virar homem”. Há

que se considerar que esses são “processos de subjetivação produzidos nos currículos [que] estão sujeitos ao escape, às resistências e às manobras” (RIBEIRO, 2013, p. 53). Os processos de subjetivação atravessam os sujeitos, de forma que eles aceitam as posições que lhes são demandadas conforme as relações que vamos estabelecendo. Mesmo tendo sofrido preconceitos quanto criança, Val concorda com a afirmação do artigo, colocando Neymar na posição de sujeito machão que, por ser homem, precisa jogar futebol e jogar bem; não pode fragilizar.

Para Deleuze (2008, p. 123), o processo de subjetivação é “uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder”, como nos demonstra o *post* de Val, que, ao concordar que Neymar precisa virar homem, defende que o homem precisa ser forte e machão. Logo, essas marcas estão associadas ao discurso sexista, e não a uma pessoa, independente do sexo biológico.

A discussão não para por aí, pois outras pessoas continuaram a dar sua opinião:

Figura 4 - Postagem 3



Fonte: Facebook, 2016.

O discurso machista, naturalizado socialmente, é perpetuado pelas próprias mulheres, como é possível ver na figura 3. Uma das mulheres afirma: “*virar homem nesse caso não tem nada a ver com o gênero*”. Dessa forma, o discurso de gênero heteronormativo ganha força ao continuar determinando jogos de meninas e de meninos. O exemplo apresentado mostra a tática Brutos em ação, ao disponibilizar marcas que constituem a

posição de sujeito machão, ou seja, neste caso, a tática afirma que futebol é jogo de homens, que ainda são melhores que as mulheres.

Vale destacar que a jogadora Marta, que aparece entre as discussões do *post* no *facebook*, é jogadora da seleção brasileira de futebol, que, em entrevista, disse ter brigado “várias vezes com meninos na infância por causa do esporte” (SOUZA, 2009, p. 11). Isso demonstra que as dicotomias entre homens e mulheres são reiteradas em diversos espaços, o que me faz questionar, neste trabalho, a normalização dos corpos masculino e feminino, pautada no discurso biológico e na reiteração do discurso heteronormativo, como dito anteriormente.

4.2 Queimada, taekwondo e outros movimentos do corpo “presos” ao currículo generificado

“*A queimada é um jogo feminino*” (Entrevista, maio/2016). A fala do aluno Antônio afirma que os sujeitos assumem que há jogos femininos e jogos masculinos, o que demonstra como o currículo investigado ensina procedimentos generificados que se pautam no discurso biológico, já que toma o sexo como definidor de comportamentos desejáveis. Assim, cabe perguntar: Por que a queimada seria um jogo feminino? Que técnicas ou estratégias são acionadas para definir que esse é um jogo de menina? E se os meninos gostarem de jogar queimada?

Não é novidade dizer que aos meninos sempre foi dada a “liberdade” de praticar brincadeiras mais livres e de maior combate, tais como: jogar bola, soltar pipa correndo pelas ruas ou subindo em lajes, brincar de luta, subir em árvores, e tantas outras que desafiam suas astúcias. As meninas, por sua vez, são educadas de modo a se comportarem “como moças”, o que inclui não correr, não gritar, não se misturar com meninos, sentar de pernas cruzadas, em outras palavras, serem delicadas/comportadas. Suas brincadeiras são inversas e estão presas, sobretudo, ao espaço doméstico, enquanto os meninos têm os espaços públicos a seu dispor.

É importante destacar que muitas diferenças biológicas, entre meninos e meninas, só ocorrem após a puberdade, fase em que surgem as transformações físicas e biológicas no corpo das meninas e dos meninos, o que é chamado de *estirão do crescimento adolescente*. Isto permite dizer que, enquanto crianças, não é possível medir a força ou mesmo a destreza

desses sujeitos, já que o “aumento rápido na altura, peso, musculatura e ossadura” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 391) ocorre durante a puberdade, e essas mudanças incidem primeiro sobre as meninas, entre 10 e 14 anos, enquanto que nos meninos geralmente aos 12 ou 13 anos até os 16 anos (PAPALIA, FELDMAN, 2013).

A queimada foi outro jogo observado nas aulas de educação física que incita modos de ser menina e de ser menino. Aqui, a tática Olívia ganha destaque. Resumidamente, no jogo de queimada, as/os jogadoras/es permanecem nos limites do seu campo. A partida inicia com a bola na posse de um dos times, que tenta acertar a equipe adversária. Se a bola atingir uma/um jogadora/o e cair no chão, ela/e é queimada/o e considerada/o "morta/o". Ao "morrer", deve-se ir para trás da linha de fundo do campo oposto e lançar a bola, com o objetivo de queimar alguém do time adversário. O jogo acaba quando todas/os as/os integrantes de uma equipe estiverem "mortos"²⁰.

Durante a queimada, alguns meninos demonstraram insatisfação com o jogo e procuraram outra atividade para ser feita; uns optaram por jogar tapão, enquanto outros ficavam apenas conversando. Alheia a essa situação, *a professora distribuiu o time e, dessa vez, a escolha foi realizada por meio de um menino e uma menina* (Nota do Diário de Campo, março/2016). A produção dos modos de ser menina e menino continuou a mostrar as táticas Brutos e Olívia em funcionamento, pois, mesmo em um jogo considerado feminino, os meninos continuam tendo mais espaço ao poder escolher quem faria parte do seu time, ou seja, se a queimada é considerada um jogo para as meninas, não deveria a escolha do time ser feita entre elas, mesmo escolhendo meninos para jogar junto?

Diante desse contexto, é possível fazer uma comparação do jogo de futebol e da queimada. As meninas se colocaram predispostas à queimada ao contrário dos meninos, e o inverso ocorre com o futebol. Altmann (1998, p. 58) afirma que, mesmo com o passar do tempo, “não se pode considerar que, pelo fato de homens e mulheres praticarem os mesmos esportes, estes tenham deixado de ser generificados”.

O currículo generificado ensina, desse modo, como ser menina e menino. Por meio do discurso biológico, divulga-se que *meninos têm mais força que meninas*. A tática Olívia ganha espaço no jogo de queimada quando *as meninas pegam a bola no chão e jogam para os meninos a arremessarem, como se elas não tivessem força ou capacidade para fazê-lo; quando permitem que o par ou ímpar seja tirado entre menina e menino* (Nota do Diário

²⁰ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/regras-brincadeiras-bola-599756.shtml?page=1>>. Os jogos mudam devido à cultura de cada local, assim, há diversas regras diferentes para o jogo de queimada. Acesso em: 09 de set.2016.

de Campo, março/2016). As meninas se colocam na posição de fracas e dão o destaque da força e destreza aos meninos, mas o gênero não pode ser pensado como uma categoria separada de outras, tais como, “idade, força e habilidade” (ALTMANN, 1998, p. 56), principalmente nesta faixa etária, entre 10 e 11 anos de idade. Além disso, brechas podem ser vistas, quando Alice não se alia a essa posição de sujeito e *joga, arremessa, agarra, abaixa e possui toda habilidade em todo momento do jogo de queimada* (Nota do Diário de Campo, março/2016).

O discurso biologicista, pautado no conceito do sexo do nascimento (machos ou fêmeas), é utilizado para justificar a prescrição de atividades esportivas distintas aos homens e às mulheres, aprisionando os sujeitos em seus corpos definidos pelo sexo de nascimento. Assim, as próprias meninas se apropriaram da ideia de que “*queimada é um jogo para as meninas!*”, como diz Fernanda: *na queimada as meninas são melhores, porque é mais para as meninas, é um jogo feminino!* (Entrevista, maio/2016). A aluna demonstra ter assumido as “verdades” do discurso biologicista ao afirmar que a queimada é um jogo de meninas.

As demandas por um modo de ser homem, em contraposição a modos de ser mulher, podem ser vistas, por exemplo, no filme Billy Elliot (2000), no qual, ao menino, não é dado o direito de gostar de dançar. O longa retrata a vida de um garoto de 11 anos. O pai de Billy gostaria que o menino treinasse boxe, mas ao ver uma cena de dança de balé, Billy fica encantando e é incentivado pela professora a vivenciar essa magia. Assim, Billy resolve pendurar as luvas de boxe e se dedicar à dança. Porém, para seu pai e seu irmão, sua escolha soa como um enfrentamento, causando grande desgosto a eles.

O filme apresenta um “tabu” vivenciado na sociedade e movimenta o discurso homofóbico, no qual *homem que dança é gay*. Nesse sentido, vale destacar o quanto assumir as marcas da posição de sujeito menino macho não é simples e confortável. Ao colocar em prática atividades físicas que separam o grupo dos meninos e das meninas, demanda-se a esses sujeitos, por vezes, apagarem seus desejos e modos de ser. Sendo assim, na hora do recreio, vi, várias vezes, as mesmas cenas: os meninos estavam sempre junto aos demais meninos com brincadeiras de correr, de luta, brincadeiras de tapão, enquanto as meninas ficavam em um canto conversando, e com brincadeiras consideradas de menina, como abrindo escala, como se estivessem no balé, dançando (Nota do Diário de campo, abril/2016). O que pode justificar isso é, exatamente, não ser permitido, perante a sociedade, que meninos se juntem às meninas para brincarem de coisas destinadas ao outro sexo e vice versa.

Desse modo, o currículo demanda modos de ser, o que é de menina e de menino e, geralmente, não lhes deixa escolhas. O homem tem que gostar de coisas de homens, e, ao

gostar de atividades femininas, como, por exemplo, a dança, como no filme, pode ser caracterizado como *mulherzinha*. Isso porque “experimentações empreendidas no ‘território’ da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero” (LOURO, 2005, p. 8), portanto, nesse caso, a tática machão demarca os espaços em que os sujeitos podem ou não estar e o que podem ou não fazer. Nesse sentido, Sousa e Altmann (1999), afirmam que

aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol” (SOUSA, ALTMANN, 1999, p. 57).

O mesmo acontece com as meninas, a tática Olívia demanda o espaço e o que é permitido a elas. Refletir sobre o espaço da mulher no esporte, é discutir sobre a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar. Para Sousa e Altmann (1999), por muito tempo a mulher permaneceu em um campo de “perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por ‘natureza’ a vencedora nas danças e nas artes”. Isso porque o “corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela ‘natureza’” (SOUSA, ALTMANN, 1999, p. 57).

A posição de sujeito demandada às meninas e aos meninos, por meio da tática Brutos e da tática Olívia, justifica as meninas da escola investigada não se darem bem no futebol e alguns meninos não gostarem de queimada. Nessa direção, a escola estabelece desigualdades de gênero, quando classifica jogos, atividades de classe, brincadeiras, e modos de ser menina e menino, e isso recai na sociedade, nos modos das pessoas se portarem, e, ao mesmo tempo, cobrarem um comportamento considerado padrão, ou melhor, naturalizado pela sociedade.

A normalização dos corpos continua em ação no currículo investigado. Observando a oficina de Taekwondo, constatei que os *meninos ficam de um lado e as meninas do outro lado. E nos combates*²¹ *não se misturou meninos com meninas* (Nota do Diário de campo, março/2016). Considero importante destacar que a oficina de Taekwondo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs, tem como objetivo propiciar às/aos alunas/os o direito e o acesso à prática esportiva. Porém, não há como negar que, nessa aula, observa-se uma estratégia evidente em normalizar os corpos, quando *divide meninas de um lado e meninos do outro lado, o combate não era misto, e ainda havia uma*

²¹ Mesmo que luta.

prática de silenciar os sujeitos (não podiam conversar entre si, nem mesmo sobre alguma cena da luta), e também se silenciava o corpo, não era permitido nenhum movimento fora do ritual para a luta (Nota do Diário de Campo, abril/2016), ou seja, deviam permanecer cada um/a no seu lugar, sentados de pernas cruzadas, e observando as/os lutadoras/es, aguardando sua vez para lutar. A luta também funciona como disciplinadora dos corpos, “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosamente engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 1987, p. 130).

Portanto, o currículo possui diferentes atravessamentos e se constitui em um espaço/tempo de “produção de sujeitos particulares” (SILVA, 1995, p. 192). Nesse sentido, o currículo está envolvido na produção de mecanismos que demarcam posições de sujeito, divulgando, por exemplo, que - *os meninos têm muita força para chutar, por isso são melhores!* (Antônio, Entrevista, maio/2016).

A constituição de algumas práticas traduzidas em produções discursivas fortalece a tática Brutos, como podemos ver na fala de Davi, que afirma: - *os meninos não gostam que as meninas jogam porque elas não sabem jogar e têm medo delas se machucarem* (Entrevista, maio/2016). A disciplina individualiza os corpos, constitui marcas e conforma a organização e a classificação dos sujeitos no ambiente escolar, e, além disso, o currículo define os papéis das/os professoras/es e das/os alunas/os, além de estabelecer o que ensinar e o que não ensinar, pois o “currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2006, p. 12).

Finalmente, diante do exposto, foi possível analisar que o currículo das aulas de educação física, foco deste capítulo, aprisiona meninas e meninos em um determinado padrão que demanda feminilidades e masculinidades, pautado, sobretudo, no discurso biologicista que concede força, destreza e potência aos homens, e delicadeza, fraqueza e fragilidade às mulheres. Vale destacar que escapes às supostas regras foram identificados, pois encontrei meninos que não gostavam de futebol, mas gostavam de queimada, como meninas que não gostavam de queimada e se davam muito bem no futebol. Isso demonstra o quanto as posições de sujeito não são fixas, e que “as tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação [...] têm de enfrentar sempre a tendência do significado ao deslizamento, à disseminação [...], sua resistência ao aprisionamento” (SILVA, 1995, p. 20).

Contudo, apesar de terem surgido brechas, essas ainda foram poucas, já que o escape, na turma analisada, se deu pela tática Olívia, quando Alice demonstra que os padrões de menina delicada/comportada não a caracterizavam. Ainda assim, o currículo prescreve atividades físicas diferenciadas para meninas e meninos, e disciplina os corpos, como pôde ser

observado nas atividades de futebol, queimada, na luta de taekwondo e nos demais movimentos do corpo no ambiente escolar. Contudo, o currículo investigado, que demandou as posições de sujeitos Brutos e Olívia, demonstrou o quanto essas posições “podem ser instáveis, contingentes e permanentemente modificáveis” (RIBEIRO, 2013, p. 51). Ou seja, as posições investigadas não estão garantidas, pois mesmo que tenham capturado alguns sujeitos em determinado momento, elas foram abandonadas em outros. As práticas curriculares criaram regras, incitaram comportamentos, mas também produziram possibilidades fora da norma.

CAPÍTULO 5 - E QUEM DISSE QUE EU QUERO SER PRINCESA? EU QUERO É SAIR PARA CORRER O MUNDO

Se grita, “é histérica.” Se briga, manda alguém embora, “é durona”. Se veste roupas coloridas, “é perua”. Se veste um jeans e blusa de malha, “é machona”. “Histérica”, “Durona”, “Perua”, “Machona” são algumas formas de enquadrar meninas e mulheres, pois, diante de uma sociedade machista e patriarcal, as mulheres, quando mudam os comportamentos, desvinculando-se dos lugares de controladas, dóceis, meigas, princesas, frágeis, são novamente enquadradas, desqualificando os comportamentos que “fogem à regra”. Na escola investigada, encontrei “*a menina*” que ousava “destoar”. Uma menina diferente das demais, que não se deixava enquadrar aos discursos heteronormativos. A essa menina, dei o nome fictício de Alice.

Alice era destaque para quase toda a turma. Ela foi apontada como a melhor em matemática, a que sabe jogar futebol e a melhor para jogar queimada. Mas, também, era quem brigava com as/os colegas, gritava, sentava de qualquer maneira, e se misturava com os meninos na hora do recreio, o que era visto como mau comportamento. Alice não se permitia ser como as demais meninas, não demonstrava fraqueza, mas sim agilidade, não era delicada, não participava dos momentos de beleza com as colegas, porque estava preocupada mesmo era em jogar bola, correr pelo pátio, jogar com os meninos no recreio, etc. Alice lança mão do que Foucault (2007) chama de mecanismos de resistência. Os mecanismos de resistência funcionam como técnicas e tecnologias voltadas para o controle dos sujeitos e os seus corpos, assim como também são utilizados para conter quem resiste às tentativas de controle (FOUCAULT, 2007).

Contudo, os modos de ser menina em nossa contemporaneidade, assim como o de Alice, configuram-se, para determinados grupos sociais – igreja, família e a própria escola - como inadequados (VARGAS, 2008). As tentativas de ajustes por meio de mecanismos de controle podem ser vistas nas mais diversas modalidades, como a invenção de uma escola de princesas. A “Escola de Princesas” atende crianças de 4 a 15 anos. Ela tem como objetivo central ensinar as meninas a ‘se portarem’, os afazeres domésticos, a estética e o matrimônio²².

22 Disponível em <<http://www.otempo.com.br/cidades/escola-de-princesas-que-ser%C3%A1-inaugurada-em-bh-divide-opini%C3%B5es-1.1133683>>. Acesso em 15 de dez/2015.

Saiu uma matéria publicada no jornal “O tempo”, sobre a Escola de Princesas, no dia 08 de outubro de 2015, que me fez pensar que não estamos no século XXI. O princípio ensinado pela Escola de Princesas é o de que “o passo mais importante na vida de uma mulher, sem dúvida nenhuma, é o matrimônio. Nem mesmo a realização profissional supera as expectativas do sonho de um bom casamento” (2015). Tal princípio remonta a um só tipo de mulher, como se todas desejassem ser princesas, e esperar pelo seu príncipe (marido) e ser “feliz para sempre”.

A mulher conquistou, progressivamente, outros espaços “nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras”, e, com o tempo, esses espaços foram sendo expandidos para os “escritórios, lojas, escolas e hospitais” (LOURO, 2014, p. 21). E, ainda assim, questiono: então, o que se espera do comportamento feminino? Há um comportamento certo a seguir?

Os objetivos da Escola de Princesas têm uma resposta pronta. No sítio eletrônico Ares²³ Comunicação, em 14 de agosto de 2015, uma nova matéria apresentou, de forma mais geral, o curso “Vida de Princesa”, com duração de três meses. Atualmente, o curso é ofertado nas unidades de Uberlândia, Uberaba e Belo Horizonte – MG e Itatiba – SP, e é dividido em 12 módulos. As aulas são divididas em: a identidade de princesa; os relacionamentos de princesa; etiqueta de princesa; estética de princesa; o castelo de princesa; de princesa a rainha. As unidades têm como finalidade fazer com que as meninas apresentem bons comportamentos e postura corporal, além de aprenderem sobre as prendas de princesa, tais como corte e costura, culinária básica, lavanderia, primeiros socorros, etc. No último módulo, “de princesa a rainha”, um dos objetivos é restaurar os valores e os princípios morais do matrimônio. Na escola pesquisada, percebi que a maioria das *brincadeiras das meninas, era de boneca, casinha, comidinha, etc. Brincadeiras que voltavam para os afazeres do lar* (Nota do Diário de Campo, abril/2016).

Um dos possíveis entendimentos ou uma possível reflexão sobre a Escola de Princesas pode mostrar que das meninas é esperado um comportamento que denomino de “desempenho Barbie”, ou seja, as características da escola se assemelham com os atributos da boneca, como apresentado por Cechin e Silva (2012):

a boneca manequim mais famosa do mundo, Barbie, envolta em um mundo cor-de-rosa, que evoca magia e fantasia, pode parecer apenas um simples e inocente brinquedo para entreter e divertir crianças. No entanto, ao se revisitar sua história,

23 Disponível em: <<http://www.arescomunicacao.com.br/escola-de-princesas-abre-matriculas-para-curso-intensivo>>. Acesso em: 08 de set.2016.

emergência e permanência no mercado de brinquedos, vê-se que sua produção está imersa em intenções pedagógicas, com o intuito de ensinar a supremacia de um tipo de corpo, raça e comportamento (CECHIN, SILVA 2012, p. 01).

Tais atributos, de como ser menina e mulher, vão sendo produzidos pelas instituições em que nos envolvemos, sejam nas famílias, na igreja e na escola, assim como nos grupos e nos espaços sociais dos quais fazemos parte (trabalho, lazer, instâncias políticas e etc.). Observa-se isso na divulgação da Escola de Princesas, a qual reforça preceitos conservadores. Mas, também na escola pesquisada, havia tais preceitos, quando, por exemplo, a professora disse a Alice: - *Alice você precisa se comportar melhor, parar de ficar brigando, desse jeito não vai arrumar namorado, as meninas têm que ter modos de moça* (Nota do Diário de Campo, fevereiro/2016). Nesse sentido, o espaço escolar é visto como um lugar capaz “de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91); uma “máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91). Isso não foge à regra do domínio de todos os corpos do ambiente escolar, meninas e meninos, mas, especialmente, das meninas, que precisam demonstrar, por mais tempo, serem bem comportadas, já que elas podem ter até uma escola de princesas para isso, apropriando dos estereótipos, usualmente, vinculados à condição feminina.

Para discutir o comportamento que se espera das meninas da escola investigada, o argumento desenvolvido neste capítulo é o de que há uma demanda por um comportamento adequado, sobretudo, às meninas, disciplinando seus corpos por meio de enquadramentos e normalizações. Comportamentos diferenciados aos dos meninos são esperados delas, o que resulta em efeitos de verdade que naturalizam as feminilidades também no contexto escolar, por meio de um currículo machista.

Para trazer as análises empreendidas, separei este capítulo em três seções. Em cada uma delas, foram realizadas reflexões sobre falas que surgiram no decorrer da pesquisa. Sendo assim, elenco as três seções da seguinte forma: 1) *Alice é muito boa, ela sabe jogar futebol e é a melhor em matemática*; 2) *Tomei um susto, a Alice gritou com voz de homem*; e 3) *O avesso das coisas*.

5.1 “Alice é muito boa, ela sabe jogar futebol e é a melhor em matemática”

Início esta seção com a fala de Caio, sujeito da pesquisa. Ele considera que Alice se destaca entre as demais meninas, seja nos jogos, na matemática, ou nas diversas brincadeiras. Isso porque Alice não se enquadra aos discursos normativos que tratam dos sujeitos de uma mesma forma, ou seja, “que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência” (RAVEL, 2005, p. 30). Nesse sentido, os discursos normativos que destinam aos corpos um padrão de comportamento único “se mantêm subjacentes às ações voltadas para o controle das populações jovens, especialmente nos campos da saúde e da educação” (TONELI, 2004, p. 3). Sendo assim, as meninas devem ser quietas e bem comportadas.

Escapes do discurso normativo podem ser vistos por meio da literatura, como no livro de Ian Falcone – “*Olívia não quer ser princesa*” (2014). Olívia é uma porquinha muito engraçada, mas cheia de opiniões, ideias e imaginação. Olívia reclama dos laços, dos vestidos cor-de-rosa e tudo mais que demonstra um padrão tido como feminino. Como exemplo, na festa de Halloween, Olívia escolhe ir vestida de javali, enquanto todas as meninas estavam vestidas de princesas. É possível imaginar os olhares sobre Olívia, a diferente, pois, como sugere Rosimeri Aquino da Silva, o “cuidado com o vestuário” também é submetido ao “bom” comportamento feminino (SILVA, 2004, p. 89). Na escola pesquisada, por diversas vezes, encontrei *um grupinho de meninas dizendo umas com as outras sobre o cabelo das colegas, a bermuda que estavam usando, se era curta, ou se tinha algum detalhe*. (Nota do Diário de Campo, abril/maio/2016).

A reiteração de um desempenho Barbie solicita das meninas seguirem um comportamento, como irem à escola bem penteadas e, pelo menos, com uma roupinha melhorzinha. Isso porque o próprio conceito de gênero nos indica que ele é construído socialmente, por meio de práticas e de representações. Contudo, as práticas curriculares da escola pesquisada indicaram que a instituição “tem como objetivo homogeneizar e, ao longo da história recente, o máximo que a escola fez foi aceitar as diferenças individuais, mas nunca perdendo de vista a homogeneização” (GONÇALVES, 1997, p. 8). Neste sentido, a normalização dos corpos controla comportamentos, tipos de roupas, jogos, brincadeiras, destinados aos gêneros feminino e masculino, o que não era diferente na turma pesquisada, já que *meninas e meninos tinham seus lugares demarcados, os cadernos eram diferentes. Os das meninas sempre com princesas, flores e de tons suaves, enquanto que os dos meninos traziam*

algo de guerra, com cores fortes e muitas vezes todo riscado, amassado em comparação com os das meninas, sempre organizados (Nota do Diário de Campo, fevereiro/2016).

Embora esse discurso normalizador presente no currículo procure aprisionar os sujeitos, Alice parece escapar desse aparato discursivo, o que faz com que se identifiquem escapes como o de Alice, como na literatura, por exemplo, demonstrando que nem sempre os sujeitos se encontram a mercê dos discursos em funcionamento.

Não diferentemente, o livro "Procurando Firme" apresenta um pouco desse discurso em funcionamento ao contar uma história de um príncipe e de uma princesa, irmãos, que viviam em um castelo fazendo tudo o que mandava a tradição. Ou seja, tudo o que é demandado por uma sociedade machista e patriotista. O menino (príncipe) estudava coisas que o ajudavam a sair pelo mundo e saber como enfrentar as barreiras que poderiam surgir, como, por exemplo, um "dragão". Enquanto isso, a menina (princesa) tinha que aprender a fazer doces e artesanato, coisas de quem precisa impressionar a chegada do futuro marido. Ocorre que a menina não queria ser princesa; assim, ela aprendeu a dizer não, se mobilizou e contrariou os padrões sociais. Ela aprendeu as artes de "ser menino" e saiu pelo mundo.

Os dois livros apresentados – "Olívia não quer ser princesa" (FALCONER, 2014) e "Procurando Firme" (ROCHA, 2009) -, assim como a forma de se comportar de Alice, participante da pesquisa, utilizam de mecanismos de resistência ao questionarem e se movimentarem, quebrando velhos paradigmas. Destaca-se que "a escola, dentre as várias instâncias sociais voltadas para a construção de gênero, também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos 'generificados'" (SILVA, 2004, p. 92). As meninas nem sempre querem ser princesas, elas não querem estar "feito Barbie" a todo momento, elas também querem ter oportunidades de correr e fazer o que bem desejarem, assim como Alice e as demais protagonistas das histórias relatadas.

Se a escola e a sala de aula são espaços disciplinares e classificadores por excelência, conforme foi possível constatar no campo de pesquisa, é preciso lembrar que "muitas coisas podem acontecer em um currículo, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida" (PARAÍSO, 2009, p. 277). Isso ocorre porque "o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo" (PARAÍSO, 2010, p. 588). Isso faz com que alguns sujeitos submetam-se aos padrões hegemônicos da sociedade, enquanto outros buscam afastar-se desses padrões, o que nos faz perceber que tudo escapa, e "um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar" (PARAÍSO, 2010, p. 594), até mesmo da escola. Como foi o caso da aluna Fernanda, que um dia "*cismou*" em ser a última da fila, a

professora fez que não viu e a aluna acabou sendo a última da fila (Nota do Diário de Campo, maio/2016). Fernanda resistiu ao não cumprir com o que lhe foi designado.

Nas aulas de Educação Física investigadas, a aluna Alice sempre se destacava entre as demais meninas, por não deixar-se intimidar frente aos meninos. *No jogo de futebol, ela chutava, corria, passava a bola e mostrava toda sua habilidade para com este jogo. Na queimada, ela tinha intimidade com a bola, sempre agarrava, arremessava, abaixava, e tinha força para queimar as/os colegas, pois elas/es saíam com a parte do corpo vermelha, pela força que a bola era arremessada* (Nota do Diário de Campo, março/2016). Alice, quando contrariada, “batia boca” com meninas e meninos, e notei, no jogo de queimada, que, ao ser empurrada por um colega, disse: “- *Se me empurrar de novo eu ‘quebro’ a sua cara!*” (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Alice escapa das normatizações que demandam, por meio das práticas curriculares da escola, “características femininas”. A aluna, além de não desistir de jogar ao ser empurrada, “encara” seus colegas.

Neste jogo de queimada, deparei-me com outras meninas que se queixavam das atitudes dos meninos. Priscila fala: - *Ah, eu não vou mais jogar, os meninos jogam a bola muito forte e machuca a gente* (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Enquanto isso, *Alice corria de um canto a outro para não ser queimada, abaixava-se, pegava a bola e a arremessava sem rodeios, diferentemente de suas colegas, que geralmente passavam a bola aos meninos para que a arremessassem ao time adversário* (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Vale destacar que a maioria das meninas era facilmente queimada. Pareciam não ter tanta destreza no jogo. Mais que isso, pareciam ter assumido características que as vinculavam à posição de meninas delicadas. *Algumas desistiam de jogar, queixando-se de dor e, assim, ficavam conversando umas com as outras de assuntos alheios ao jogo, tais como: maquiagem, uns tipos de jogos do celular que enfeitavam casas ou traziam modelos de fazer unha, entre outros voltados para a beleza* (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Além das meninas assumirem a posição de meninas delicadas, elas garantiam a fama de bem comportadas, o que era essencial para a escola, já que é a forma de educá-las. Para Louro (2014, p. 45), as práticas curriculares das escolas são sustentadas por “uma noção singular de gênero e sexualidade”. Isso porque a escola decide limitar-se a uma norma padrão que Alice subverte.

Isac, sujeito da pesquisa, reitera a suposta anormalidade ao dizer: - *Alice é meio doidinha, olha como fica correndo pelo pátio* (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Neste sentido, Alice é vista como um “perigo e uma ameaça ao que é normal e natural” (WALKERDINE, 1999, p. 78).

Sendo assim, “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2014, p. 46). Ser diferente do que é tomado como referência na sociedade é estar em desvio do que é dado por natural. É ser extravagante, esquisita/o. A “menina” [Alice] seria então uma extravagante, uma diferente entre tantas outras.

5.2 “Tomei um susto, Alice gritou com voz de homem”

“Que fala delicada”! “Que voz mansinha, soa como música aos meus ouvidos!”. Essas são algumas referências ao tom de voz feminino. Um tom, em geral, esperado pela sociedade, e não uma voz grave e aguda, como podemos ver na seguinte cena: *Alice faz uma pergunta para a professora, seu tom de voz saiu um pouco alto, ao que um colega diz: - tomei um susto, Alice gritou com voz de homem* (Nota do Diário de Campo, maio/2016). Quando Alice grita, ela deixa de ter um tom de voz delicado, e isso faz com que o colega a compare com um “homem”. As diferenças de gênero demarcam fronteiras e vão instituindo os discursos.

as diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente. [...] Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos (LOURO, 2014, p. 49).

A cena descrita demonstra como há toda uma construção do corpo de Alice. O discurso normativo em funcionamento produz os corpos dos sujeitos, inclusive a voz. Isso porque a norma quer garantir o “poder sobre a vida” (RAVEL, 2005, p. 65). Outro exemplo do discurso normativo pode ser visto na seguinte matéria: “as explosões nervosas da Presidente”. A publicação da Revista Isto É²⁴, datada do dia 06 de abril de 2016, apresenta uma foto da então Presidente Dilma Rousseff, que aparece como se estivesse gritando, e ainda é colocada como se estivesse “fora de si”. No discurso normativo, coloca que a mulher, quando grita, está perdendo o seu controle. Enquanto isso, quando o homem grita, é sinal de força e ordem. “Na figura masculina, a explosão é racional e tem sentido positivo; já na figura

24 Disponível em: <http://istoe.com.br/450027_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI>. Acesso em 05 de out.2016.

feminina, está ligado à irracionalidade e ao desequilíbrio” (PERFEITO, 2016, p. 32). Sendo assim, a mulher precisa ter voz fina e delicada para a garantia da ordem, da racionalidade e da normalidade.

Na escola e na vida, é esperado que as meninas sejam delicadas, ao contrário da conduta de Alice, que *é bem diferente das demais meninas da turma. As outras são “quietinhas”* (Nota do Diário de Campo, maio/2016). Gritar, correr, brigar, sentar de qualquer jeito, não são considerados padrões de comportamentos das meninas. Isso, por sair do que é tido por natural, incomoda e contraria a posição sexual que, tradicionalmente, lhes é atribuída.

Por mais que a escola tente fixar identidades, os sujeitos vão encontrando escapes, e, assim, extravasam “os seus modos de pensar, sua criatividade, seus posicionamentos, inquietudes e sentimentos” (ROSA, 2004, p. 28). Porém, a instituição escolar caracteriza esse escape como “indisciplina, falta de limite, desordem e outras denominações diversas” (ROSA, 2004, p. 28). E isso ocorre com as meninas, que por *diversas vezes eram chamadas a atenção pelas/os professoras/es da turma, que sempre diziam: - Comporte-se, isso não é jeito de menina*. Ou então: - *Veja se isso são modos* (Nota do Diário de Campo, março/abril, 2016).

O discurso é uma prática social. Ele diz o que devem, ou não, fazer as meninas, ou também os meninos, como devem se comportar, agir, etc. A adoção do conceito de gênero como categoria analítica traz para esta análise, e para as reflexões, uma série de implicações que repercutem o trabalho pedagógico, que acaba por cobrar desses sujeitos, meninas e meninos, padrões heteronormativos. Refletir gênero e currículo desafiou-me a pensar na minha história enquanto mulher, e nas muitas mulheres existentes (mães, esposas, educadoras, filhas, trabalhadoras, alunas, etc), pois os discursos nos “desenharam” como “quietinhas”, bem comportadas e submissas, quando, na verdade, muitas de nós querem ser livres para fazer suas escolhas. Milhares de mulheres são ponderadas em suas vidas profissionais e sentimentais por não se sentirem à vontade em responder alguém, por acharem que não faz parte de um comportamento feminino. Deixam de praticar esportes, pois, a vida inteira, ouviram que mulher não deve correr, ou então que isso não é coisa para elas. Muitas mulheres são submissas aos seus maridos, pois assim lhes foi ensinado.

Em uma análise foucaultiana, a qual problematiza não os sujeitos, mas os discursos que vão sendo produzidos em suas práticas diárias, essa pode ser uma ótima oportunidade para se observar os discursos que as escolas têm lançado mão ao longo dos anos, como os que produzem sujeitos generificados. “As escolas podem ser um exemplo de instituição em que se (re)integra, constantemente, aquilo que é definido como norma central” (MEYER E SOARES, 2004, p. 11). Os currículos e suas práticas são norteados a partir de um

padrão único, como se existisse apenas uma forma adequada, legítima e normal de feminilidades e masculinidades, e ainda negam “outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta ‘corrigi-las’” (MEYER E SOARES, 2004, p. 11), o que não foi diferente na escola pesquisada. Nesse sentido, compreende-se o currículo como um “importante elemento constitutivo da organização escolar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 26). O currículo não é um instrumento neutro (SILVA, 2010); ele define comportamentos, e papéis, a serem desenvolvidos, tanto de professoras/es quanto das/os alunas/os, e ainda determina os saberes a serem ensinados. O currículo pode fabricar saberes, competências, sucesso, fracasso, estabelecer diferenças, construir hierarquias e produzir identidades.

Os brinquedos, ou os modos de brincar, em uma expectativa determinista segundo o sexo, também separam o que pode ou não ser para/de meninas. Diante dessa consideração, foi possível identificar uma situação na hora do recreio: *Um grupo de quatro meninos e uma menina, Erika, aluna da sala pesquisada, jogam tapão. Ao lado dela e deles, passou um grupinho de meninas e disse: “- Olha ela, igual menino”, e viraram a cara em desacordo com a cena que viram* (Nota do Diário de Campo, abril/2016). Neste momento, deixou de existir apenas a “menina Alice” diferente na turma, pois havia outra que procurava linhas de fuga. Ela joga junto com os meninos, e um jogo tipicamente denominado masculino. Vale destacar que brincar de tapão era proibido na escola por criar muitas confusões, devido ao ganhador poder ficar com as cartas do/a adversário/a, que eram somadas a sua coleção. A ação pedagógica está ligada com a normalização dos corpos, ou seja, a escola define lugar e jeito de cada sujeito se posicionar e estar dentro da escola (ALVARENGA, DAL'IGNA, 2004).

Falamos pouco, ou não falamos, sobre o corpo, dentro da escola, o que pode estar intimamente ligado ao significado que o corpo tem para a escola, que é de “vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 2). Para Louro (2000, p. 3), “o corpo não é ‘dado’, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as ‘marcas’ da cultura, tornando-se distinto” (LOURO, 2000, p. 61). Dessa forma, na escola pesquisada, molda-se o que se deve ou não fazer, como, por exemplo, o fato de que *as/os alunas/os não podiam escrever de caneta, porque, segunda a professora, não havia chegado a hora. A correção dava-se até para o modo de pegar no lápis* (Nota do Diário de Campo, maio/2016).

Sendo assim, as práticas discursivas da instituição escolar preocupam-se em uniformizar os sujeitos, controlar os corpos. Diante dessas reflexões, muitos esforços continuam sendo necessários de serem empreendidos no sentido que se compreenda o gênero,

ou suas representações, como espaço de disputa política e social, e que, por vezes, envolve relações de desigualdade e de poder.

E, assim, vou questionando sobre o que encontramos nas salas de aulas, nos corredores da escola, nas quadras, já que os objetos e a própria estrutura da escola proporcionam a divisão e o isolamento dos sujeitos, além de “separar ‘normais’ e ‘desviantes’, meninos e meninas e, suas normas ocasionam na divisão do uso do tempo, espaço e de suas rotinas” (LOURO, 2014, p. 111, aspas da autora).

O currículo generificado reforça as desigualdades de gênero. É preciso conceber um currículo que “pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação” (PARAÍSO, 2010, p. 602). Só assim meninas e meninos seriam mais livres, e, além disso, as meninas teriam mais espaço, surgiriam mais “Alices”.

5.3 O avesso das coisas²⁵

O avesso das coisas é destinado ao que sou e, ao mesmo tempo, não sou. As lutas, as resistências, as significações e a permanência. Carlos Drummond de Andrade (1990, p. 2) escreveu sobre o avesso, revelando que o cotidiano do poeta não se constitui apenas do lírico, mas também no “curioso, o imprevisível, o insólito”. O poeta ainda mostra que “bater à porta errada costuma resultar em descoberta” (ANDRADE, 1990, p. 2). Drummond deliciou-se ao fazer um jogo com os significados das palavras, e eu saboreei o gosto de viajar pelo mundo do contrário, das diferenças, e do avesso que se dá ao corpo e às suas manifestações.

O vermelho virou rosa! O vermelho pode ser uma cor muito semelhante ao rosa aos olhos de algumas pessoas. Mesmo não havendo uma cor para definir o gênero, como já citado anteriormente, retomo a fala de um aluno que não se sente à vontade quando, em uma atividade, a professora entrega uma folha para cada aluna/o e algumas canetinhas, e Miguel diz: - *Professora, troca a minha folha, por favor. Vermelho é cor de meninas.* A professora, prontamente, atende a solicitação de Miguel (Nota do Diário de Campo, março/2016).

Retomando o discurso de verdade, em que determinadas cores são destinadas a meninas e meninos, como é o caso do rosa e do azul, observa-se que a prática da professora de trocar o papel vermelho (cor próxima do rosa) para o aluno reafirma a naturalização do que

²⁵ Subtítulo inspirado no livro “O avesso das coisas: aforismos”, de Carlos Drummond de Andrade (1990).

é ser homem e do que é ser mulher. O pedido de Miguel reitera a separação de “coisas” ligadas ao sexo. Pode-se afirmar que:

a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino (XAVIER FILHA, 2012, p. 635).

Nesse sentindo, nota-se que a recorrência da fala rosa é de menina e azul é de menino, separando o que é de homem e o que é de mulher, define cores que marcam os corpos femininos e masculinos, prescrevendo normas e padrões heteronormativos. Como exemplo, temos a campanha de marketing para outubro rosa e novembro azul. Os meses são destinados à prevenção do câncer de mama (outubro) e à prevenção do câncer de próstata (novembro). Além disso, há de convir que a oposição binária silencia os demais gêneros, assim como define apenas uma forma de ser mulher e uma forma de ser homem.

Por meio de marcas no corpo, busca-se segurança para dizer o que o sujeito é e deixa de ser. Mas que marcas seriam essas? Tal questionamento pode ser respondido com a seguinte cena: um dia, quando chegava eu à escola, a professora Sandra, que lecionava em outra turma, me parou e disse: - *Você poderia estar pesquisando em minha sala, pois lá tem o Filipe que tem todo um jeito feminino* (Nota do Diário de Campo, fevereiro/2016). A professora está se remetendo às marcas do corpo desse menino. *Filipe não era aluno da turma que eu observava. Nas poucas vezes que o vi, geralmente na hora do recreio, vi que ele tinha preferências por estar junto às meninas, andava gesticulando com os braços, mas nada que me fizesse questionar as opções sexuais do menino* (Nota do Diário de Campo, fevereiro/2016). Culturalmente, o corpo é demarcado pelo gênero, pela sexualidade e pela etnia, o que “aparentemente seriam evidentes, ‘deduzidos’ das marcas dos corpos” (LOURO, 2000, p. 61). Assim sendo, nossos corpos são significados e transformados pela cultura.

É fato que muitas pessoas ainda se sentem desconfortáveis quando percebem que os sujeitos estão fora do padrão demandado socialmente; “se por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência do seu corpo” (LOURO, 2000, p. 61), sentimo-nos perdidos, deslocados e, aí sim, buscamos referência ao que nos é conhecido, como foi o ocorrido com a professora Sandra.

Para Louro (1999),

talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar também quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência (LOURO, 1999, p. 14).

Nesse sentido, a fala da professora apresenta Filipe como tendo marcas no corpo que o faziam ser considerado como “afeminado”. A professora completa sua sugestão dizendo: - *Ah, mas ele gesticula demais, sua forma de andar é diferente dos demais meninos e ele está sempre junto das meninas* (Nota do Diário de Campo, fevereiro/2016).

Considerando “a menina”, objeto de estudo deste capítulo, posso dizer que também havia marcas em seu corpo, pelas quais era considerada uma menina diferente, ora pela sua voz, ora pela maneira de jogar, e, ainda, por sua postura diante da sala de aula e demais espaços da escola; se era para brigar, ela encarava qualquer um/a. “É possível dizer que, hoje, as mulheres buscam espaço, mas não o mesmo lugar dos homens” (VARGAS, 2008, p. 52). Nesse sentido, mesmo nunca tendo chegado às vias de fato, ou seja, brigar com algum colega de turma, *Alice luta pelos seus direitos, independente da situação ou de quem seja, ela estava sempre disposta a reivindicar o que era seu* (Nota do Diário de Campo, maio/2016).

Ao ser entrevistada, Alice trouxe, em sua fala, um comportamento “avesso” ao observado, como apresento a seguir:

Pesquisadora: Qual a disciplina que você mais gosta e por quê?
 Alice: Informática. Porque fico conectada e professor deixa a gente jogar.
 Pesquisadora: E o que você joga?
 Alice: Jogos de maquiagem
 Pesquisadora: O que faz quando chega em casa?
 Alice: Vejo TV e ajudo minha mãe
 Pesquisadora: Com quem brinca mais?
 Alice: Karine, Erika, Dani e Andréia
 Pesquisadora: E brinca de quê?
 Alice: Ah, de boneca (Entrevista, maio/2016).

Alice mostra a força do discurso na constituição das pessoas. O discurso normativo, que circula em diversas instituições, tais como: escola, igreja, família, etc., aparece nas respostas de Alice, e até mesmo na postura de seu corpo, que era diferente do que

observei em sala e nos demais espaços da escola. Alice, na verdade, toma para si o que é estabelecido como regime de verdade. “Cada sociedade tem em seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2007, p. 12). Sendo assim, ao ser entrevistada, Alice demonstra ter um comportamento delicado e até mesmo frágil. Essa não é a mesma Alice que foi observada nos ambientes da escola. A Alice que observei era forte e audaciosa.

Ao refletir, neste capítulo, quanto aos padrões estabelecidos às meninas, é possível perceber o quanto ainda é preciso caminhar nestes estudos, mesmo após tantas lutas, por meio dos movimentos feministas, já que as mulheres ainda não ocuparam, de fato, seus lugares de igualdade, mesmo que elas possuam, diferentemente dos homens, uma dupla, tripla, e até mesmo quádrupla, jornada de trabalho. As mulheres estão no mercado de trabalho, assumindo muitos cargos destinados aos homens, mas, ainda assim, estão no lar, são mães, esposas, filhas e fazem tantas outras coisas. Isso me remete a refletir sobre a igualdade de direitos entre mulheres e homens no trabalho e a divisão de tarefas domésticas.

Diante disso, foi possível analisar que “o sujeito da performatividade nem sempre trata sua subjetividade como propriedade privada” (SETENTA, 2006, p. 26), mas não é por isso que muitas meninas e mulheres deixam de desejarem sair do “casulo” que a sociedade impôs a elas, e ainda hoje tenta impor. A sociedade por si só não está conseguindo mais esse feito, devido às suas adversidades, e, assim, as mulheres vão ganhando cada dia mais espaço, mas ainda temos muita luta pela frente.

As meninas nem sempre querem ser princesas, elas querem ter força, sair correndo pelo mundo, fazer práticas corporais de aventura, jogar futebol, fazer o que elas têm vontade, e não o que é imposto a elas. Mas, a sociedade, por meio dos discursos sexistas e biologicistas, desestabiliza o desejo dessas meninas de escolher o/os seu/s lugar/es, ensinando-as a serem do lar, serem submissas aos seus maridos e boas mães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O turista já andou léguas, já gastou a sola dos sapatos e todos os rolos da máquina – e o viajante continua ali, aprisionado, inerte, sem máquina, sem prospectos, sem lápis, só com os seus olhos, a sua memória, o seu amor. (MEIRELES, 2000, s/p).

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita. (QUINTANA, 2016, s/p).

Aventurei-me nesta dissertação a viajar por um caminho totalmente desconhecido e, nesse caminho, encontrei muitas pedras, que chamo de conceitos. Mas, posso afirmar que, mesmo tropeçando em muitas dessas pedras, elas contribuíram para que outros conceitos fossem criados, sobre mim mesma e sobre os outros, ou as outras. Tentei tirar um pouco das amarras e molduras impostas pelos discursos, até porque sou fruto de práticas discursivas, nas quais as posições de sujeito que tenho assumido na vida são produzidas.

Por muitas vezes, sentia-me como a viajante, presa a escritas, à tela do computador, e entre as muitas leituras. Estava sem prospectos, tinha ponto de partida, mas não via o ponto de chegada, sempre com algo a mais a ser escrito, a ser analisado, e muitas das leituras eu “não soube significar”, na incapacidade, no cansaço e na solidão (que só quem se aventura a um mestrado compreende). Talvez por isso, o “meu olhar não permitiu ver” muitas outras situações que aconteciam naquele espaço, a escola, e outras eu “não consegui entender” (PARAÍSO, 2007, p. 258). E é nesta trajetória que fui tecendo as escritas deste trabalho, e tantas outras escritas foram sendo deixadas pelo caminho. As palavras, às vezes, pareciam brincar, mas segui fortemente, sabendo que um dia o “lápis” precisava parar, e talvez vir a recomeçar, em outro momento, outro lugar.

Nessa tessitura, tomei como objeto de análise compreender como se constituem as feminilidades e as masculinidades no currículo de uma escola da rede municipal de ensino de Governador Valadares. Minha disposição era refletir como os discursos sobre gênero, que circulam no currículo da escola investigada, produzem feminilidades e masculinidades pautadas na naturalização binária de homem e mulher. Por isso, para desenvolver as análises, busquei narrativas de como meninas e meninos se nomeiam e são nomeadas/os. Além disso, verifiquei quais discursos relacionados a gênero circulavam nas salas de aulas, nas quadras, nos corredores, nos pátios do recreio e, assim, quais relações de poder eram ali configuradas.

Por fim, procurei identificar e analisar as estratégias, os mecanismos e as táticas utilizadas para normalizar os corpos de meninas e meninos na escola pesquisada.

Ao analisar o currículo, fui observando que a escola se propõe a ensinar, às/aos alunas/os, comportamentos, de forma a moldar os corpos das meninas e dos meninos em um padrão heteronormativo. Assim, as práticas discursivas no ambiente escolar se materializam nas práticas curriculares, que fazem com que os sujeitos se constituam em corpos femininos e masculinos. A instituição escolar possibilita uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos, o que favorece pensar um currículo que venha a desestabilizar uma suposta normalidade.

Nessa perspectiva, viajar pelo ambiente escolar me ajudou a identificar os discursos que contribuem na produção dos sujeitos pesquisados. Por meio das análises, fui inspirada a desenvolver cinco capítulos, sendo o capítulo que conto um pouco da minha viagem, o metodológico, o capítulo que fundamenta as questões e conceitos que apresento neste trabalho e três capítulos analíticos, a saber: “Uma escola de vidro formatação de corpos dóceis para meninas e desordeiros para meninos”; “Força masculina e fragilidade feminina: o currículo dos sexos nas aulas de educação física”; “E quem disse que eu quero ser princesa? Eu quero é sair para correr o mundo”.

De uma forma geral, os três capítulos demonstraram que o currículo e os discursos que nele circulam normalizam os corpos dos sujeitos, produzindo “modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidos em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia” (PARAÍSO, 2007, p. 93). Sendo assim, a escola opera com um currículo generificado, que se ocupa em disciplinar e normalizar os corpos de meninas e meninos, demandando posições de sujeitos heteronormativas, por meio de tecnologias, técnicas, táticas e mecanismos de poder.

Neste sentido, no capítulo “Uma escola de vidro: formatação de corpos dóceis para meninas e desordeiros para meninos”, mostrei que a escola naturaliza comportamentos das meninas e dos meninos, e utiliza da técnica de filas, disciplinando e moldando seres passivos e ordeiros. Além disso, às meninas demanda-se uma posição de sujeito comportada.

A turma envidrada, ou seja, a turma pesquisada, assim como a “escola de vidro” (ROCHA, 2013), lança mão da tecnologia do disciplinamento, colocando meninas e meninos em vidros. Vidros que, às vezes, nem cabem em seus corpos, como modo de separar, e naturalizar, o que pertence a cada gênero. Isso porque se toma o gênero como algo dado. Como se as pessoas, todas elas, se reconhecessem, imediatamente, como mulher ou homem, menina ou menino. Em outras palavras, a naturalização dos gêneros causa, às pessoas,

estranhamento, “quando alguém não segue o padrão: por exemplo, quando pessoas do mesmo gênero, se apaixonam umas pelas outras. A homossexualidade é, então, classificada como não sendo algo natural” (CONNEL, PEARSE, 2015, p. 37). O mesmo ocorre quando meninas gostam de coisas ditas de meninos, como jogar futebol, brincar de carrinho, e, quando meninos gostam de coisas nomeadamente de meninas, como dançar, brincar de casinha, entre tantos outros.

No capítulo “Força masculina e fragilidade feminina: o currículo dos sexos nas aulas de educação física”, apresentei a compreensão de que o currículo das aulas de educação física pauta-se na tentativa de aprisionar os corpos das meninas e dos meninos, naturalizando atividades físicas femininas e masculinas, por meio do discurso biologicista. Esse confere força, destreza e potência aos homens e delicadeza, fraqueza e fragilidade às mulheres. Desta forma, ao demandar as posições de sujeitos menino macho e menina delicada, por meio das táticas que nomeei de Brutos e Olívia, procurei demonstrar o quanto essas posições “podem ser instáveis, contingentes e permanentemente modificáveis” (RIBEIRO, 2013, p. 51), já que as meninas e os meninos encontram brechas e escapes, resistindo ao que é dado por natural.

Por fim, no capítulo: “E quem disse que eu quero ser princesa? Eu quero é sair para correr o mundo”, analisei que o gênero não é determinado pela natureza, pois as pessoas constroem a si mesmas. O sexo é definido biologicamente, pois se refere às características biológicas do corpo de uma pessoa, ou seja, feminino ou masculino. Já a sexualidade, refere-se à atração que sentimos pela outra pessoa, e, assim, ela pode ser homossexual, heterossexual, bissexual, etc. E o gênero, por sua vez, é uma construção social, na qual o sujeito se define. Vale destacar que a sociedade machista e patriarcal despreza as várias possibilidades de posições de sujeito generificadas que podemos assumir ao longo da vida. Às mulheres, por exemplo, ainda é reservado o campo do privado, do lar, o cuidado com o marido e as/os filhas/os. Para garantir essa “versão” de mulher e o enquadramento à norma, pode-se ver em funcionamento mecanismos de controle, como a Escola de Princesas, que ensina às meninas como serem dedicadas, saberem se comportar à mesa, realizar ações voltadas para o lar, assim como obras sociais.

Nessa direção, Louro (2010) pontua a importância das/os educadoras/es de compreenderem os efeitos que os discursos produzem para alunas/os, como o currículo e suas práticas representam os sujeitos e, sendo assim, “que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui” (LOURO, 2010, p. 47). Ao refletir o currículo como prática de significação, é possível levar em consideração que os sujeitos envolvidos nas diversas interações não estão prontos, pelo contrário, estão em processo de construção.

Esse processo de construção atravessa os sujeitos devido aos significados que vão sendo produzidos por meio das práticas discursivas; assim, vale destacar que “há mulheres masculinas e homens femininos. Há mulheres que são chefes de família e homens encarregados de cuidar dos filhos. Há mulheres soldados e homens enfermeiros” (CONEL, PEARSE, 2015, p. 39). Como também “há mulheres que se apaixonam por outras mulheres e homens que se apaixonam por outros homens” (CONEL, PEARSE, 2015, p. 39). E isso não define, nem biológica, nem socialmente, homens e mulheres.

Neste sentido, retomando o problema central desta investigação: como os discursos sobre gênero que circulam no currículo da escola investigada produzem feminilidades e masculinidades pautadas na naturalização binária de homem e mulher, analisei que muitos discursos, tais como: biologicistas, machistas, sexistas e heteronormativos, são propagados no ambiente escolar por meio das mais variadas práticas curriculares, e que tais discursos capturaram professoras/es, meninas e meninos. Ou seja, ninguém fica de fora dos discursos. Por muitas vezes, em minhas próprias escritas, propaguei discursos heteronormativos pautados na binaridade, considerando apenas homens e mulheres. Isso porque as pessoas, de um modo geral, vão produzindo discursos novos e reiterando outros, reafirmando que “não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT *apud* SANTOS, 2014, p. 478).

Retomo, assim, Fernando Sabino (1981), citado na epígrafe desta dissertação, pois da experiência de construção desta dissertação ficaram três coisas: a certeza de estar sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de ser interrompida antes de terminar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. **Acta Paul. Enferm.** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 71-6, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002009000100012>.

Acesso em: 19 set. 2016.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85ZJEJ>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Impactos da violência na escola: um diálogo com os professores**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010. 259 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Brasileira, 1970. 309 p.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-125. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 19 set. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CARVALHAR, Daniele Lameirinha. Currículo da educação infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, debates, problemas e possibilidades**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010.p. 31-45.

CARVALHAR, Daniele Lameirinha. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-84ZRF5>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de. Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual engendrada no cotidiano da

educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Rio de Janeiro: Anped, 2008.p. 1-21. Disponível em:<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 01-17. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Res.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

CECHIN, Michelle Brugnara Cruz; SILVA, Thaise da. A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 20-42, jun. 2012. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2012n26p20/22276>>. Acesso em: 19 set. 2016.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 13-30, mar. 2016. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

COUTO, Maria Aparecida Souza. Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar. **Aurora**, Marília, v. 5, n. 7, p. 114-123, jan. 2011. ISSN: 1982-8004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1249>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninas e meninos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Rio de Janeiro: Anped, 2007.p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3467-int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46. p. 241-267, dez. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 1. ed. – São Paulo : Brasiliense, 1988. 142 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 287 p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004. 226 p.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. In: TAVARES, Zenaide Maria de Nazaré *et al.* **Direitos humanos: capacitação de educadores: fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 157-161.

FALCONER, Ian. **Olívia não quer ser princesa**. Rio de Janeiro: Globinho. 2014. 34 p.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/09.pdf>>. Acesso em: 20 de ago de 2016.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sulla Formazione**, [S.l.] v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015. Disponível em: <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/17329>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas: v.14, n.3, p.89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1987. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1993. 154 p.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 295 p.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-7KNJKE>>. Acesso em 28 dez. 2016.

GRUNVALD, Vitor Pinheiro. **Existências, insistências e travessias**: sobre algumas políticas e poéticas de travestimento. 2016. 387 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-23032016-131857/pt-br.php>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**. São Paulo, v.5, p. 1-7, jul. 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90/103>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 p.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma Política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2: p. 541-553, jul/dez. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. (mimeo). In: SIMPÓSIO PARANÁ - SÃO PAULO DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL, 1., 2005 Araraquara,SP, .**Notas para a conferência de abertura**. Araraquara: UNESP, 2005. Não paginado.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L., FELIPE, J., GOELLNER. S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil: desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninas e meninos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Rio de Janeiro: Anped, 2010. p. 1-16. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Diferença entre o turista e o viajante por Cecília Meireles**. 2000. Disponível em: <<http://www.vousairparaverocou.com/2009/11/diferenca-entre-o-turista-e-o-viajante.html>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninas e meninos? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-16. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre : Artmed, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/316471182/DESENVOLVIMENTO-HUMANO-12%C2%AA-CAPI-TULO-1-AO-12-edica-o-papalia-feldman-19473654>>. Acesso em: 15 ago.2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**. Chapecó: Argos, 2007. 274 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n.02, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9355/5545>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Pesquisa sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1. ed. Curitiba: CRV, 2010. cap. 1.

PERFEITO, Lisiane Corcine Fialho. **Mulher, política e comunicação**: um estudo sobre Manuela d'Ávila. 2016. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social: Habilitação em Relações Públicas) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147156>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática do governo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 95-142.

QUINTANA, Mário. **Do caderno H**. 1973. Disponível em:
<http://www.releituras.com/mquintana_cadernoh.asp>. Acesso em: 29 dez.2016.

RAVEL, Judith. **Foucault**: Conceitos essenciais. São Paulo: Claraluz, 2005. 96 p.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST**: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-97HJUK>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, 2003. p.31-46.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. São Paulo: Moderna, 2009. 37 p.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 11-18.

RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179-183, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100012>. Acesso em 29 dez. 2016.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 1-88, 2003. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 302 p.

SCHNEIDER, Patrícia; RODRIGUES, Luciana A.; MEYER, Flávia. Dinamometria computadorizada como metodologia de avaliação da força muscular de meninos e meninas em diferentes estágios de maturidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2002. Disponível em:
<<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v16%20n1%20artigo4.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 1-37, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnAAn-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SETENTA, Jussara Sobreira. **Comunicação Performativa do Corpo**: o fazer-dizer da contemporaneidade. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4809>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 30., 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-2871-int.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem moderna. **Educação, sociedade & Culturas**. Porto, Portugal, n. 3, p. 125-142, 1995. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC3/3-6-silva.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 117 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 260 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 152 p.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fonseca de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis da. **Relações de gênero, educação e matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 150 p.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 151-160; 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a13.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

UBERTI, Luciane. Estudos pós-estruturalistas: entre aporias e contra-sensos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n.2, p. 95-115, jul./dez. 2006. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6847>>. Acesso em: 10 maio 2015.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. Meninas não brigam? Posturas diferenciadas na escola contemporânea. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, v.2, n.2, p.167-180, set./2009 a mar./2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4278/3235>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 157 p.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 75-88, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55390>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Iniciar a conversa com o/a aluno/a lembrando a ele/a da presença da pesquisadora em sala de aula e do interesse da pesquisadora em entender melhor se há diferenças no comportamento dos meninos e meninas em sala, nas brincadeiras, no jeito de estudar, no que gostam de fazer...

1. Será solicitado ao sujeito que se identifique nome e idade, se mora no bairro e há quanto tempo estuda na escola em tempo integral.
2. Você gosta de estudar nesta escola? Se sim, ou não, “por quê”?
3. O que você mais gosta de fazer na escola? O que menos gosta?
4. Das coisas que estuda na escola (Português, Matemática, taekwondo, aula de informática, educação física e outras), o que você mais gosta? Explorar a resposta pedindo ao sujeito que identifique por que gosta.
5. Você gosta de brincar? Quais as brincadeiras que mais gosta? Com quem você brinca mais e de quê brinca?
6. Você brinca aqui na escola? De quê você brinca e com quem você brinca?
7. Vamos conversar um pouco sobre o comportamento dos meninos e das meninas na escola. Conte-me um pouco como é esse comportamento. Explorar a partir das respostas se a professora chama mais atenção dos meninos que das meninas, por exemplo. Explorar se o comportamento é o mesmo no recreio, nas aulas em sala, nas aulas fora da sala, na hora que chegam ou saem da escola.
8. Você às vezes fica chateado? Com quê? E o que te deixa muito feliz?
9. Vamos conversar sobre o tempo que você fica na escola. Você gosta de ficar na escola 8 horas? Quando chega em casa, o que você faz? (Explorar se ajudam em casa, se veem TV, o

que assistem na TV, se vão a outros lugares, se utilizam o computador, celulares e o que fazem com esses equipamentos).

10. Como você se imagina quando crescer? O que vai fazer?